This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

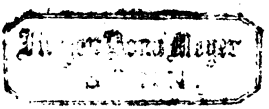
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

725
T5
$B 16 644

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Class



Ueber

die Gymnasien

und

das Princip ihrer Umgestaltung.

Von

M. Friedrich Wilhelm Thieme,

gewesenem Conrector am Gymnasium zu Luckau in der Niederlausitz.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Berlin, 1847.

Verlag von Carl J. Klemann.

LA725
T5

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Einleitung.

Es ist nicht zu läugnen, daß in unserem Jahrhundert Vieles umgestaltet worden ist, was vorher viele Jahrhunderte hindurch ohne alle Veränderung fortbestanden hatte. Blicken wir nur auf Kirche und Staat, so finden wir überall Veränderungen, die erst seit einiger Zeit eingetreten sind und durch welche sich das jetzt Bestehende von dem Früheren wesentlich unterscheidet. Es fragt sich nun, ob das Bestreben nach solchen Veränderungen aus bloßer Neuerungssucht hervorgegangen ist, die unzufrieden mit dem Bestehenden, nur in unaufhörlichen Veränderungen ihre Befriedigung findet, und um stets Beschäftigung zu haben sich sogar an Einrichtungen wagt, welche durch die Zeit sich bewährt und nachdem sie den Prüfstein der Jahrhunderte bestanden, doch der Bauwuth unsres Jahrhunderts als Opfer fallen mußten; oder sind sie aus einem tief und allgemein gefühlten Bedürfnisse nach Verbesserungen hervorgegangen. Um hierüber richtig urtheilen zu können, muß man die Geschichte der frühern Zeit und der jetzigen Zeit mit einander vergleichen. Erstlich waren früherhin Kenntnisse nur auf eine geringe Anzahl von Menschen beschränkt, und da nun diese von ihren Kenntnissen wegen der geringen Concurrenz den möglichst größten Vortheil zogen, so hüteten sie sich wohl, dieselben so sehr als möglich zu verbreiten. Da ferner der Mensch, wenn er keinen Nebenbuhler zu befürchten hat, nur zu sehr geneigt ist, auf der Stufe, auf welcher er sich befindet, stehen zu bleiben, und daher allen Fortschritten, die ihn selbst nöthigen würden, weiter fortzuschreiten, feindlich entgegentritt, um sich die Mühe des Fortschreitens zu ersparen, so darf man sich nicht wundern, wenn alles Bestehende sich früherhin so lange ohne alle Veränderung erhalten hat. Hierzu kam noch, daß gerade die, welche sonst Kenntnisse besaßen, auch die Macht in Händen hatten, und daß es von ihren Aussprüchen abhing, ob sie etwas Neues annehmen oder verwerfen wollten. Würden sie das Erstere gethan haben, so würden sie sich natürlich überflüssig gemacht und zugleich auch ihr Ansehen und ihren Vortheil beeinträchtigt haben. Um daher diese Nachtheile zu vermeiden und sich in dem Besitze der Vortheile zu erhalten

verwarfen sie durch ihren Ausspruch alle etwa auftauchenden Neuerungen und benutzten ihre Macht, um dieselben zu unterdrücken. In unsrer Zeit ist dies freilich ganz anders. Der Kreis von kenntnißreichen Männern hat sich nicht nur unendlich erweitert, und zwar so sehr erweitert, daß man sagen kann, daß das ganze Publikum in der einen oder andern Beziehung ein competentes Urtheil sich angeeignet hat. Der aus diesen Kenntnissen hervorgehende Vortheil wird daher nicht mehr von einer geringen Anzahl, sondern von der großen Masse selbst beansprucht. Es treten daher ungleich mehr Mitbewerber auf, welche alle den Vortheil für sich in Anspruch nehmen, aber ihn gemeiniglich unter sich gemeinschaftlich zu theilen genöthigt sind. Hieraus entspringt natürlich das Bestreben, sich vor den andern Mitbewerbern hervorzuthun, um nur Theil an dem Vortheile haben zu können, und aus diesem Bestreben müssen nothwendig eine Menge von Vorschlägen von Umgestaltungen und Verbesserungen hervorgehen, welche als Belege der Vorzüglichkeit gelten sollen. Darf man sich daher wundern, wenn in neuern Zeiten das Bestehende so vielen Angriffen ausgesetzt war und so viele Neuerungen erfuhr? Ist eine geringe Anzahl von Männern bei irgend einer Einrichtung betheiligt, so werden sie sich wohl hüten, Mißbräuche abzuschaffen, die ihnen zum Vortheil gereichen. Strebt dagegen eine größere Anzahl von Bewerbern nach Erlangung derselben Vortheile, so werden natürlich die, welche am wenigsten einen guten Erfolg von ihrer Bewerbung sich versprechen können, am meisten geneigt sein, diese Mißbräuche aufzudecken und dadurch die Hoffnung zu erwecken, daß sie bei glücklicher Erreichung ihres Zieles Hand anlegen werden, dieselben abzustellen. Sodann war früherhin die Gelegenheit, sich Kenntniß zu verschaffen, nur sehr gering und gewöhnlich mit so großen Opfern verknüpft, daß nur Wenige daran denken konnten diese Gelegenheit zu benutzen. Jetzt haben sich diese Gelegenheiten vervielfältigt, und sie sind auch dem Aermsten zugänglich gemacht worden, wenn er nur den Willen in sich trägt, sie zu benutzen. Und jeder sieht sich um so mehr genöthigt, dieselben zu benutzen, weil er wohl einsieht, daß ohne diese Benutzung sein Fortkommen sehr gefährdet sein möchte. Eine weit größere Masse von Kenntnissen ist daher im Volke verbreitet, als es früher der Fall war.

Ferner gab es früherhin eine große Menge von Menschen, welche weder lesen noch schreiben konnten, und je weiter wir zurückgehen, desto mehr möchte wohl die Menge derselben zunehmen. Die, welche aber nicht lesen konnten, entbehrten ein wichtiges Hülfsmittel sich zu belehren. Da nun die Anzahl der Lesenden sehr gering war, so fand auch kein Bedürfniß nach vielen Büchern Statt. Es mußte daher auch die Zahl derer, welche Bücher schrieben, weit geringer sein. Jetzt ist dies ganz anders. Es möchten jetzt wohl schwerlich Viele gefunden werden, welche nicht lesen und schreiben können. Die große Masse ist daher ungleich mehr als früher in den Stand gesetzt, sich die nöthigen Kenntnisse durch Lectüre anzueignen, wodurch ein

vermehrtes Bedürfniß nach Büchern entstehen muß. Es werden daher auch weit mehr Männer gefordert, welche das Bedürfniß nach Büchern befriedigen, und darum werden auch bei weitem mehr Bücher geschrieben als früher. Durch Bücher aber werden Kenntnisse verbreitet, und je mehr deren gelesen werden, desto weiter müssen sich dieselben verbreiten. Kenntnisse gewähren aber Einsichten und bleiben als solche nicht bei dem Bestehenden stehen, sondern untersuchen und prüfen, billigen und verwerfen, und fordern sodann, daß das, was sie als das Bessere erkannt haben, an die Stelle des Irrigen und Fehlerhaften gesetzt werde.

Der Unterschied zwischen der frühern und der jetzigen Zeit besteht also darin, daß man früherhin ein Bedürfniß nach Verbesserungen nicht fühlen konnte, weil man nicht die Befähigung hatte, über das Bestehende zu urtheilen, und nicht die Einsicht besaß, solche Verbesserungen zu machen; und weil man, wenn man auch diese Einsicht wirklich besaß, nicht wagen durfte, damit hervorzutreten, da man bei der großen Masse zu wenig Anklang fand, um Verbesserungen durchsetzen zu können, und die Macht fürchten mußte, welche das Bestehende schützte. In der jetzigen Zeit dagegen, in welcher Kenntnisse durch die ganze Volksmasse verbreitet sind, in der unendlich viel geschrieben wird, und jeder Schreibende immer den Andern überbietet, indem er Dinge sagt, die von keinem Andern noch gesagt worden sind, pflanzt sich das gesprochene und geschriebene Wort so schnell fort, daß es wie mit Blitzesschnelle ein ganzes Land durchstreift, die Geister erleuchtet und ihnen das Bessere vor Augen stellt. Und da die Macht der Wenigen, welche sich sonst den Neuerungen widersetzten, gebrochen ist, so können sie auch das sich aufdrängende Bessere nicht zurückweisen, noch weniger aber dasselbe unterdrücken.

Wenn daher in unsrer Zeit Verbesserungen gefordert und erlangt wurden, so ging diese Forderung aus den allgemein gefühlten Mängeln des Bestehenden und dem Bedürfnisse der Verbesserung desselben hervor. Daß dabei freilich oft Leidenschaften im Spiele waren, läßt sich nicht läugnen. Wann geschahe aber jemals irgend etwas Großes, ohne daß diese dabei thätig gewesen wären. Nie wird das Bestehende ohne heftige Kämpfe angegriffen und besiegt, und da wo Kampf ist, da herrscht auch die Hitze der Leidenschaft. Daß aber solche Kämpfe viel Gutes erzeugen, erhellt schon daraus, weil sie die Geister in eine außerordentliche Bewegung setzen und daher zu einer außerordentlichen Thätigkeit befähigen. Wer in einer großen Gefahr um sein Leben ringt, der ist zu solchen Kraftanstrengungen befähigt, denen er sich unter andern Umständen nicht gewachsen geglaubt hätte. Das Außerordentliche hat die Macht, die Kräfte bis zu einem solchen Grade anzuspannen, gleichsam als wären sie elastisch, und ließen sich in diesem Zustande zu einer Länge ausdehnen, welche bei weitem das natürliche Maß überschreitet. Beim Angriff auf das Bestehende ringt aber der eine Theil um seine Existenz, der andre Theil will sich eine Existenz erringen. Spornt daher der erstere Theil seine Kräfte

an, um das Bestehende und seine Existenz zu retten, so wird auch der andre Theil gleichfalls genöthigt eine außerordentliche Kraftanstrengung zu machen, um die Vertheidiger des Alten zurückzuschlagen. So überbieten sich beide Theile an Kraftanstrengungen.

Hat nun in unsrer Zeit das Bestehende so viele Anfechtungen zu erfahren und hat es den Anforderungen der Zeit nachgeben müssen, um in andre Formen überzugehen, so darf man sich nicht wundern, daß endlich die Reihe noch an solche Einrichtungen kommt, die von den Anfechtungen der Angriffe am längsten verschont geblieben sind. Denn ist die Sucht nach Umgestaltungen einmal erwacht, so findet sie nur zu leicht Stoff, um sich ferner geltend zu machen, und ist bemüht, alle Gegenstände in ihr Bereich zu ziehen, die nicht nur der Verbesserungen fähig, sondern auch bedürftig zu sein scheinen. Auch die Gymnasien konnten daher der allgemeinen Aufmerksamkeit nicht entgehen, und ihre Einrichtungen wurden zum Gegenstande der Erörterung und Bekämpfung gemacht. Schon vor einem halben Jahrhunderte, als eine allgemeine Bewegung das Schulwesen erfaßte und aus seinem langjährigen Schlummer weckte, hatten die Gymnasien heftige Angriffe zu bestehen. Sie gingen jedoch aus diesem Kampfe siegreich hervor, da die Gegner keineswegs dem Werke der Reformation, die sie mit den gelehrten Schulen vornehmen wollten, gewachsen waren, und sich daher Blößen gaben, welche von den Vertheidigern des Bestehenden geschickt benutzt wurden, um die Angriffe abzuwehren, und die Versuche der Umgestaltung der allgemeinen Verachtung Preis zu geben. Seit dieser Zeit fingen die Behörden, ermuntert durch die Zeit und erleuchtet durch bessere Erkenntnisse, an, diese Schulen allmälig umzuwandeln. Man betrachte nur, was diese Schulen jetzt sind, und was sie vor einem halben Jahrhundert waren und man wird über die Veränderungen, die sie erlitten haben, mit Recht erstaunt sein. Ungeachtet aber aller dieser Veränderungen hat der Geist nicht verdrängt werden können, der diesen Anstalten bei ihrem Ursprung eingehaucht worden ist. Denn sie sind entweder das Vermächtniß des Mönchthums, oder sie sind dem Mönchthum später nachgebildet worden, oder aber sie sind gestiftet worden, als man noch keine bessere Vorbilder hatte und daher auch nichts Besseres liefern konnte. Selbst die modernen Veränderungen, welche mit ihnen vorgenommen worden sind, haben den Geist ihres Ursprunges nicht beschwören können, und dienen ihnen nur als eine moderne Bekleidung auf einem antiken Grunde. Sie geben dem Ganzen ein buntscheckiges Aussehen, das den Nichtkenner zwar täuschen kann, dem Kenner aber das Abstechende desto bemerklicher macht. Es ist daher für den Nichtkenner schwierig, da Mängel zu entdecken, wo sie seinem Auge gleichsam verborgen sind, und fühlt er auch, daß Alles nicht so ist, wie es sein sollte, so kann er doch nicht sagen, wo eigentlich das Fehlerhafte liegt. Er kann nicht tadeln, weil er keine Materie zum Tadel hat, und er vermag es nicht, sein richtiges Gefühl zur Klarheit und zum

Gedanken zu erheben, und sich so dessen bewußt zu werden, was er eigentlich auszusetzen hat. Der Nichtkenner kann daher nicht als Gegner auftreten, wo es gilt die Mängel des Gymnasialwesens aufzudecken, und die Mittel anzugeben, um diesen Mängeln abzuhelfen. Daher ist es kein Wunder, wenn in der neuesten Zeit die Angriffe auf das Gymnasialwesen aus dem Schooße der Gymnasien selbst hervorgegangen sind, und daß nur Kenner selbst es waren, welche diese Angriffe vorbereiteten und ausführten. Es läßt sich nicht läugnen, daß diese Angriffe eben dadurch einen gefährlicheren Charakter erhielten, weil sie von Kennern ausgingen, die recht wohl wußten, was sie wollten, und daß sie mit desto besserem Erfolge auf die gelehrten Schulen gerichtet wurden, je mehr die Urheber derselben in das Wesen dieser Anstalten eingeweiht waren. Da nun solchen Gegnern keine Andern gewachsen sein konnten, als diejenigen, welche mit ihnen in demselben Berufe arbeiteten, so darf man sich nicht wundern daß auch die Vertheidiger des Bestehenden gleichfalls Lehrer von Gymnasien sind, so daß Angreifende und Verfechtende einem und demselben Berufe angehören. Beide Theile müssen daher nothwendig aus denselben Erscheinungen, die sie täglich vor ihren Augen sehen, verschiedene Folgerungen ziehen und dadurch auf so verschiedene, oft einander ganz entgegengesetzte Resultate kommen. Welcher von beiden Theilen hat nun Recht und wessen Folgerungen sind die richtigen? Wenn Kenner über dieselben Dinge so verschieden urtheilen, so müssen nothwendig die Nichtkenner in große Verlegenheit kommen, wenn sie sich ein richtiges Urtheil darüber bilden wollen. Zwar liegen die Akten vor ihren Augen, und sie können die Gründe beider Theile prüfen und erwägen, allein gerade diese Prüfung und Erwägung erfordert die tiefsten Einsichten in den Gegenstand selbst, die sich der Nichtkenner nicht zutrauen darf und kann. Und doch sind es oft gerade Nichtkenner, die einen so großen Einfluß auf das Schicksal der gelehrten Schulen ausüben. Die Ansichten, welche daher solche Männer von dem gelehrten Schulwesen haben, sind daher keinesweges ohne Bedeutung für das allgemeine Beste. Sind aber die Kenner schon so sehr getheilt in ihren Meinungen, daß sie zu ganz entgegengesetzten Resultaten gelangen, was kann man dann von Nichtkennern erwarten, deren Urtheil von dem der Kenner so sehr abhängig ist! Es ist daher gewiß von großer Wichtigkeit, die Sache einer unparteiischen Prüfung zu unterwerfen und solche Gesichtspunkte aufzustellen, bei denen der gesunde Verstand schon hinreicht, um das Wahre zu erkennen. Und auf diesem Standpunkte ist der Nichtkenner gerade am meisten befähigt, ein richtiges Urtheil zu fällen, weil er nicht von Vorurtheilen befangen ist, die sich derer, welche einem gewissen Berufe angehören, nur zu leicht bemächtigen, weil er nicht gegen Gewohnheiten zu kämpfen hat, die nur zu leicht demjenigen anhangen, welcher in demselben Gleise unaufhörlich fortschreitet, weil er nicht von Leidenschaften geblendet wird, welche das geistige Auge dessen, der bei irgend einer Sache betheiligt ist, nur zu leicht um-

nebeln. Um so mehr aber, muß man sich dazu veranlaßt fühlen, diesen Weg einzuschlagen, da auch der angreifende Theil auf dieselbe Weise verfährt und das größere Publikum, welches natürlich meistens aus Nichtkennern besteht, dadurch auf seine Seite zu ziehen sucht, daß er auch ihm ein Urtheil gestattet und gewährt und sich gleichsam verbindlich gemacht hat, diesem Urtheile eine entscheidende Stimme zuzuerkennen, während die Gegenpartei alles Urtheilen sich selbst vorbehält und das Urtheil der Nichtkenner als völlig unstatthaft zurückweist. Wenn bei so bewandten Umständen, das Publikum parteiisch urtheilt, darf man sich wirklich nicht wundern. Denn nur zu leicht ist dasselbe dem Mißtrauen zugänglich, will man es von der Theilnahme an irgend einer Entscheidung ausschließen, und es vermuthet immer Unheimliches, wenn Zunftgenossen die Absicht blicken lassen, die Sache unter sich selbst abzumachen. Eine solche Parteilichkeit des Publikums muß man aber auf alle mögliche Weise zu verhüten suchen, und man kann dies nicht besser bewirken, als wenn man die Sache so einfach darstellt, daß auch dem Nichtkenner ein richtiges Urtheil zu fällen möglich wird.

Ich will daher zur Vereinfachung der Sache die ganze Streitfrage auf folgende Fragen reduciren, durch deren Beantwortung sich das Resultat von selbst ergeben muß:

Was müssen und sollen Gymnasien leisten?

Was leisten sie?

Warum leisten sie nicht das, was sie leisten sollen?

Welchen Weg müssen sie einschlagen, um das zu leisten, was sie leisten sollen?

Ich glaube, daß durch die Beantwortung dieser vier Fragen die ganze Streitfrage ihre Erledigung findet. Ich gehe daher sogleich zur Beantwortung der ersten Frage über.

Was müssen und sollen Gymnasien leisten?

Es möchte zuerst hier wohl die Frage entstehen, wer darüber zu entscheiden hat, was Gymnasien leisten müssen und sollen. Da von der Entscheidung dieser Frage so außerordentlich viel abhängt, wie ein Jeder leicht einsehen wird, so kann es auch gar nicht gleichgültig sein, wer diese Entscheidung übernimmt oder wem sie übertragen wird. Auch möchten wohl schwerlich die Meinungen darüber sich zu einem gleichstimmigen Urtheile einigen, und es würden die verschiedenartigsten Anforderungen hervortreten. Es ist daher ein wahres Glück, daß über die Leistungen der Gymnasien Niemand mehr zu entscheiden hat. Das Vorhandensein derselben ist eine vollendete Thatsache, die sich nicht nach bloßen Ansichten ummodeln läßt, sondern die man hinnehmen muß, wie sie wirklich ist. Ich habe diese Frage

nur aufgestellt, um das besonders hervorzuheben, daß man keine willkürlichen Anforderungen an Gymnasien machen kann, sondern daß ihre Leistungen durch ihr Wesen geboten sind. Wir können sie nicht anders nehmen, als sie wirklich sind, und müssen gänzlich absehen von dem, was sie nach individuellen Ansichten sein sollten. Andrerseits hat man aber auch dadurch einen untrüglichen Maßstab gewonnen, nach dem man die wirklichen Leistungen derselben so beurtheilen kann, daß keine willkürlichen Voraussetzungen das Urtheil verwirren können. Aus dem Wesen der Gymnasien ergeben sich die von ihnen zu erwartenden Leistungen, und diese mit dem verglichen, was sie wirklich leisten, müssen es völlig klar und deutlich machen, ob sie ihrem Zwecke völlig entsprechen.

Gymnasien sind Anstalten, in denen junge Leute diejenige Ausbildung erhalten, welche sie befähigt, den höhern Studien mit gutem Erfolge obzuliegen und nach Vollendung derselben zu den verschiedenartigsten Berufsarten überzugehen. Die Befähigung ist doppelter Art, theils eine formelle, theils eine materielle. Daher muß auch die Bildung, durch welche diese Befähigung herbeigeführt werden soll, ebenfalls doppelter Art sein, nämlich eine formelle und eine materielle. Die formelle Bildung besteht in der methodischen Entwickelung ihrer Seelenkräfte; die materielle dagegen in der Beibringung derjenigen Kenntnisse, welche bei der Betreibung der höhern Studien durchaus erforderlich sind. Die höhern Studien erfordern eine bereits entwickelte Kraft, welche das Gymnasium durch die formelle Bildung gewähren soll. Andrerseits gründen sich diese Studien auf Kenntnisse, die bereits mit Sicherheit und Festigkeit erworben sein sollen. Diese Kenntnisse soll das Gymnasium durch materielle Bildung gewähren. Um diese formelle und materielle Bildung gewähren zu können, dienen den Gymnasien als Mittel die Muttersprache, die alten Sprachen, die Geschichte und Geographie, die Mathematik und die Naturwissenschaften. Formelle und materielle Bildung zugleich soll durch die Muttersprache, die alten Sprachen, die Geschichte und die Geographie bewirkt werden, auch durch die Mathematik, inwiefern sie zum Verständniß der Naturwissenschaften unentbehrlich ist, formelle blos durch die Naturwissenschaften. Indessen möchten für einige Berufsarten auch die Naturwissenschaften als materielles Bildungsmittel benutzt werden müssen. Wir sehen hieraus, daß die meisten Bildungsmittel zu doppeltem Zwecke verwendet werden sollen, nämlich um formelle und materielle Bildung zugleich zu gewähren. Die Mittel, deren sich die Gymnasien bedienen, um den Zweck der formellen und materiellen Bildung zu erreichen, ergeben sich nicht aus dem Wesen der Gymnasien, sondern sie sind willkürlich gewählt. Es können daher mehr oder auch weniger Wissenschaften als Bildungsmittel benutzt werden, ohne daß sich dadurch der Charakter der Gymnasien änderte. Die Gymnasien sollen daher die formelle Bildung ihrer Zöglinge so ziemlich vollenden, während den Universitäten die Vollendung der materiellen Bildung überlassen wird.

Das Gymnasium, welches die Ausbildung aller Seelenvermögen umfassen soll, überläßt blos ein einziges Seelenvermögen der formellen Bildung der Universität, und dies ist das Reflexionsvermögen, oder dasjenige Vermögen der Seele, durch welches sie die Thätigkeit aller ihrer andern Vermögen gleichsam überwacht. Nicht mit Unrecht hat man aber in neuerer Zeit die erste Ausbildung auch dieses Seelenvermögens auf das Gymnasium verwiesen, und der Universität nur die höhere Ausbildung dieses Vermögens überlassen. Daher kommt es, daß jetzt auf vielen Gymnasien einige philosophische Disciplinen gelehrt werden. In diesem Falle würde also das Gymnasium die ganze formelle Bildung zu bezwecken haben, und die Universität sich einzig nur mit der materiellen Ausbildung beschäftigen.

Wir müssen uns nun darüber klar zu werden suchen, was wir unter formeller und materieller Bildung verstehen. Können beide Arten getrennt von einander bestehen, oder kann eine formelle Bildung nicht ohne eine materielle Bildung und umgekehrt eine materielle Bildung nicht ohne eine formelle gedacht werden? Wollen wir die besonderen Wirkungen jeder dieser beiden Arten von Bildungen kennen lernen, so müssen wir sie in ihrer Getrenntheit betrachten, sollten sie auch in der Wirklichkeit niemals getrennt werden können. Denn dies ist der Weg, den die Philosophie bei Betrachtung aller Seelenthätigkeit einschlägt. Sie trennt Begriffe, Urtheile und Schlüsse, ungeachtet dieselben in der Wirklichkeit nicht von einander getrennt werden können, sondern eine untrennbare Kette der Seelenthätigkeit ausmachen. Formelle Bildung kann nicht ohne einen Stoff gedacht werden, an dem die Seelenthätigkeit geübt wird, mit der formellen Bildung muß daher zugleich materielle Bildung erzeugt werden. Materielle Bildung läßt sich nicht ohne ein Seelenvermögen, dessen Thätigkeit in Anspruch genommen wird, denken, und wenn Seelenthätigkeit erzeugt wird, da muß auch an formeller Bildung gewonnen werden. Wodurch unterscheiden sich beide Arten ihrem Wesen nach von einander? Offenbar dadurch, daß bei der formellen Bildung die Form des Stoffes das Hauptaugenmerk ist, bei der materiellen Bildung dagegen die Materie des Stoffes. Der Stoff kann nämlich in der Form eines Begriffes, eines Urtheiles oder eines Schlusses gegeben sein. Bei der formellen Bildung muß daher bei der Ueberlieferung des Stoffes dasjenige Seelenvermögen in Anspruch genommen werden, dessen Thätigkeit durch die jedesmalige Form des Stoffes erfordert wird. Die formelle Bildung setzt daher bei Ueberlieferung des Stoffes die Seelenvermögen in Thätigkeit und erhält sie dadurch in unausgesetzter Uebung.

Die formelle Bildung kann daher bei Ueberlieferung des Stoffes nur sehr langsam fortschreiten, da sie genöthigt ist, Alles zu zergliedern, und da sie, soll sie eine wahre formelle Bildung sein, die Ueberzeugung gewähren muß, daß die erforderlichen Seelenthätigkeiten der Lernenden wirklich eingetreten sind. Der Lehrende kann sich davon aber nur dadurch überzeugen, daß er diese Operationen den Ler-

nenden selbst vornehmen läßt. Wird z. B. ein Urtheil aufgestellt, so kann der Lernende dies in sein Gedächtniß aufnehmen und nach Willkür wieder angeben, ohne daß er die Operation des Urtheilens selbst vorgenommen hätte. Bei der formellen Bildung wird ihm aber das Urtheil so überliefert, daß er genöthigt ist, es selbst vorzunehmen, daß es daher sein eigenes Produkt ist und als solches in sein Gedächtniß übergeht.

Bei der materiellen Bildung ist die Materie des Stoffes das Hauptaugenmerk. Ist er in Uebereinstimmung mit unsern bisherigen Vorstellungen? Steht er nicht im Widerspruch mit andern gegebenen äußern Objecten? Alles Positive kann daher nur Gegenstand der materiellen Bildung sein.

Die formelle Bildung soll den Zögling zur Selbstthätigkeit erwecken, das heißt, sie soll ihn dahin bringen, daß er aus eigenem Antriebe seine Seelenvermögen in Thätigkeit setzt, wenn er sich irgend einen Stoff aneignen will. Hat sie ihn zu dieser Selbstthätigkeit erweckt, so hat sie ihn zur Selbstständigkeit erhoben und ihn somit ihrer eigenen Leitung überhoben. Und das ist eine Forderung, die an alle Gymnasien gestellt werden muß, das ist es, was Gymnasien leisten müssen und sollen. Die Schule legt ihrem Zöglinge das Gängelband an, an dem sie ihn leitet, weil er noch nicht mit Sicherheit auf seinen eigenen Füßen stehen kann, sie legt es ihm aber nur darum an, um ihn zu lehren, seine eigenen Füße zu gebrauchen, und wenn er sie zu gebrauchen gelernt hat, seinen eigenen Weg zu gehen, ohne einer weiteren Leitung zu bedürfen.

Das Gymnasium soll aber seinen Zöglingen nicht blos formelle Bildung, sondern auch materielle Bildung gewähren. Da wir den Umfang der ersteren Bildung bestimmt haben, so liegt uns nun auch ob, den der anderen Art von Bildung zu bestimmen. Die auf dem Gymnasium erlangte materielle Bildung soll den Zögling in den Stand setzen die höheren Studien auf der Universität mit Erfolg zu betreiben und so ausgerüstet zu der von ihm selbst erwählten Berufsart überzugehen. Die höheren Studien setzen gründliche Kenntniß der Muttersprache, der alten Sprachen, der Geschichte und Geographie, auch wohl die der Mathematik und der Naturwissenschaften voraus. Wenn wir vorher erwähnten, daß die Wahl der Wissenschaften zum Unterrichte der Jugend auf den Gymnasien von der Willkür abhänge, und daß auch mehr oder weniger Wissenschaften hätten gewählt werden können, um als Bildungsmittel benutzt zu werden, so werden wir jetzt einsehen, daß wir diesen Ausspruch einzig und allein auf die formelle Bildung beschränken müssen, daß aber diese Wahl mit Hinsicht auf die materielle Bildung keineswegs eine willkürliche, sondern eine unbedingt nothwendige sei. Diese Wissenschaften sind nämlich die Grundlage des Wissens, auf das alles folgende Wissen gebaut werden muß. Denn die Wissenschaften stehen nicht isolirt da, sondern stehen in einem nothwendigen Zusammenhange mit einander, und die eine wirft ein Licht auf die andere,

so daß die Letztere die Erstere voraussetzt, oder mit andern Worten in der einen Wissenschaft werden Lehren vorgetragen, welche eine andere Wissenschaft als ihre Grundlehren anerkennen muß. Die Wissenschaften müssen daher in einer gewissen Reihenfolge studirt werden, und zwar in der Reihenfolge, in welcher sie gleichsam aus einander wie aus einem gemeinschaftlichen Stamme entspringen. Man nennt die vorangehenden Wissenschaften daher auch gewöhnlich Hülfswissenschaften, weil sie bei dem Studiren der darauf folgenden Wissenschaften zu Hülfe genommen werden müssen, wenn die letzteren völlig verstanden werden sollen.

Indem wir nun die oben erwähnten Unterrichtsgegenstände der Gymnasien mit Rücksicht auf die materielle Bildung, welche diese Schulen gewähren sollen, als unbedingt nothwendige betrachten, müssen wir anerkennen, daß das Wesen der Gymnasien auch durch die Annahme dieser Unterrichtsgegenstände bedingt werde. Gymnasien, in denen diese Gegenstände nicht gelehrt werden, können keine Gymnasien mehr sein, weil sie ihren Zöglingen die zu den höheren Studien durchaus erforderliche materielle Bildung nicht gewähren können. Die materielle Bildung welche daher die Gymnasien gewähren sollen, giebt ihnen einen bestimmteren Charakter und läßt keine Willkürlichkeit in den Anforderungen zu.

Diese materielle Bildung wird aber auf Gymnasien nicht von der formellen Bildung getrennt, da beide im innigsten Zusammhange mit einander stehen. Die materielle Bildung der Gymnasien wird daher bei der formellen Bildung zugleich erzeugt, oder mit andern Worten, der Stoff, an dem bei der formellen Bildung die Seelenkräfte der Jugend entwickelt und geübt werden, bietet die materielle Bildung, welche von diesen Schülern verlangt wird, dar. Diese Art von materieller Bildung muß daher einen hohen Werth haben, da alle Seelenkräfte den Stoff durchdrungen und bewältigt haben, ihn daher völlig beherrschen. Es ist daher nicht ein todtes Wissen, das in der Schatzkammer des Gedächtnisses niedergelegt ist, um nach Belieben von da zur weiteren Verwendung wieder herausgenommen zu werden, sondern ein lebendiges Wissen, das von den Kräften der Seele in seine einfachsten Bestandtheile aufgelöst und dadurch in seinem innersten Wesen durchdrungen, das wahre Eigenthum des Geistes ist, der es in sich erzeugte und über das er ganz nach seinem Belieben walten und gebieten kann.

Aber auch der Umfang der materiellen Bildung läßt sich genau bestimmen und hängt von den höheren Universitätsstudien ab. Wie viel die höheren Studien zu ihrer völligen Bemächtigung und Bewältigung fordern, soviel muß die Schule gewähren, wenn sie ihrem Zwecke genügen will, das müssen und sollen Gymnasien leisten. Bedürfen die höheren Studien zur völligen Ausbildung Kenntnisse, welche die Gymnasien nicht gewähren, so entsprechen dieselben ihrem Zwecke nicht, sie leisten das nicht, was sie leisten sollen und müssen. Die Folge davon kann keine andere sein, als daß die höheren Studien auf eine unvollkommene Weise betrieben, und

dadurch nichts als Stümper erzeugt werden. Der Zögling der Gymnasien muß daher eine gründliche grammatische und lexikalische Kenntniß seiner Muttersprache besitzen, so daß er die in derselben geschriebenen Worte ohne Anstoß lesen und verstehen und sich selbst correct und zierlich in ihr ausdrücken kann. Er muß ferner der alten Sprachen sich so bemächtigt haben, daß er die klassischen Schriftsteller derselben ohne fremde Beihülfe verstehen und sich mit Leichtigkeit selbst in dieselben hineinarbeiten kann. Er muß den Schauplatz kennen, auf welchem die Begebenheiten der Welt sich zugetragen haben, so wie die wichtigsten Ereignisse, durch welche die Gestalt unserer Erde oder eines Theiles derselben wesentlich verändert wurde. Er muß außerdem eine sehr ins Einzelne gehende Kenntniß der Geschichte der beiden klassischen Völker des Alterthumes besitzen. Endlich muß er mit der Elementarmathematik so wie mit den hauptsächlichsten Naturgesetzen vertraut sein, und die wichtigsten Erscheinungen in der Natur auf ihre Ursachen zurückzuführen vermögen. Das wäre ungefähr der Umfang von materieller Bildung, welchen Gymnasien zu gewähren verbunden sind und der durchaus zu den höheren Studien erforderlich ist, und ohne welchen dieselben nicht mit Erfolg betrieben werden können.

Wir haben nun gesehen, was die Gymnasien in formeller und materieller Hinsicht zu leisten haben, und daß diese Anforderungen nicht etwa aus reiner Willkür entspringen, sondern daß sie aus dem Wesen der Gymnasien als Vorbereitungsanstalten für die Universitätsstudien und als Uebungsplätze für die geistige Thätigkeit der Jugend nothwendig hervorgehen. Wir haben dadurch einen Maßstab gewonnen, nach dem wir alle wirklichen Leistungen dieser Schulen nun leicht beurtheilen können, und zwar einen Maßstab, der sich nie verändern kann, und den man niemals verkürzen oder verlängern darf, will man ihn blos an diese Schulen anlegen. Ehe wir ihn jedoch anlegen, müssen wir noch einen Gegenstand berühren, der das innere Wesen der Gymnasien betrifft und ganz besonders zur Bestimmung des Wesens dieser Schulen dient. Ich sehe mich um so mehr veranlaßt, diesen Umstand einer ganz besonderen genauen Betrachtung zu unterwerfen, da wenn man ihn unberücksichtigt läßt, ein wichtiger Gesichtspunkt wegfallen würde, von dem aus man die Wirksamkeit der Gymnasien betrachten muß.

Das Gymnasium bildet junge Leute aus und entläßt sie dann zu den verschiedenartigsten Universitätsstudien, von denen sie dann zu noch verschiedenartigeren Berufsarten übergehen. Auf den Gymnasien werden daher junge Leute gebildet, die zu ihren künftigen Berufsarten einer ganz verschiedenen Bildung bedürfen. In ihnen soll der künftige Theolog, Jurist, Mediziner, Mathematiker, Philosoph, Naturforscher, u. s. w. seine Vorbildung erhalten, in ihnen der Mann des Studirzimmers und des Geschäftszimmers, der künftige Theoretiker, wie der Praktiker. Sie alle aber sollen eine und dieselbe gemeinschaftliche Vorbildung erhalten, es werden von ihnen gleiche Leistungen verlangt und sie müssen auf gleiche Weise Pro-

ben ihrer Tüchtigkeit ablegen. Nun ist aber wohl nicht zu läugnen, daß verschiedene Berufsarten die besondere Ausbildung verschiedener Fähigkeiten und die Erlangung verschiedener Fertigkeiten voraussetzen. Wie kann man nun von den Gymnasien verlangen, daß sie allen diesen eine Ausbildung geben sollen, durch die sie zu diesen verschiedensten Berufsarten tüchtig und geschickt gemacht werden. Muthet man daher diesen Schulen nicht Etwas zu, was sie entweder nicht leisten können, weil es in dem Bereiche der Unmöglichkeit liegt, oder was sie nur unvollkommen leisten können und wobei sie daher weit hinter ihrem Ziele zurückbleiben? Würde es daher nicht besser sein, wenn man die verschiedenen Berufsarten trennte, und nur die gleichartigen beisammen ließe, und besondere Schulen für diese verschiedenen Berufsarten gründete, die dann ihren Zöglingen die bestimmte Richtung auf ihre zukünftige Berufsart geben könnten? Würde dadurch nicht bedeutend an Zeit gewonnen werden, und würden dadurch nicht viel tüchtigere Männer gebildet werden, wenn gleich von vorn herein der Zuschnitt auf eine gewisse Berufsart gleichsam gemacht werden könnte? Solche Fragen müssen sich bei Erwägung dieses Umstandes nothwendig aufdrängen. Wir müssen ihn daher einer genauen Erörterung unterwerfen, um darüber ganz ins Klare zu kommen.

Mit dem hier aufgestellten Bedenken würde es seine völlige Richtigkeit haben, wenn man blos die Forderung bei der Bildung des Menschen stellte und stellen dürfte, daß er zu seinem künftigen Berufe ausgebildet werde. Allein die Vernunft verwirft mit der tiefsten Verachtung eine solche Forderung, und muß sie verwerfen. Der Mensch wurde nicht geboren, um einem gewissen Berufe hier vorzustehen und sodann bei seinem Abtritte denselben einem Andern zu überlassen. Der Beruf des Menschen ist nur eine große Nebensache, die ihn von weit wichtigeren Pflichten durchaus nicht entbinden kann. Richtet man aber sein Augenmerk auf eine bloße Nebensache, so muß man dadurch nothwendig die Hauptsache aus dem Auge verlieren. Der Mensch vereinigt ein doppeltes Wesen in sich, ein sinnliches und ein höheres Wesen. Als sinnliches Wesen gehört er dieser Erde an und sie macht seine Ansprüche an ihn. Als höheres Wesen gehört er der Ewigkeit an, folglich einer Dauer ohne Ende, einem Raume ohne Grenzen. Sein besseres Selbst ist natürlich sein höheres Wesen, und sein sinnliches Wesen ist nur die Form, unter der sein höheres Wesen auf dieser Erde erscheinen kann. Alles, was daher für den Menschen geschehen muß, muß für sein höheres Wesen geschehen, und was für sein sinnliches Wesen geschieht, muß seinem höchsten Zwecke nach auch für sein höheres Wesen geschehen. Man muß daher bei der Bildung des Menschen vor Allem seine höhere Natur ins Auge fassen und ihn zu einem Wesen bilden, das den höheren Anforderungen der ewigen Vernunft entspricht. Der Mensch ist aber auch ein Erdenbürger und darf als solcher seine höhere Natur nicht verläugnen. Er ist mit seinen Mitmenschen durch höhere und niedere Bande verknüpft und steht daher in

vielfacher Beziehung zu ihnen. Er empfängt von ihnen und soll ihnen daher auch geben. Der Mensch ist ferner auch Bürger eines Staates, der an ihn Anforderungen macht, die er zu befriedigen hat. Der Mensch ist ferner als sinnliches Wesen den Gesetzen der Natur unterworfen, und er hat als solches Bedürfnisse, deren Befriedigung ihm obliegt, und die ihm nicht geboten werden, sondern die er verpflichtet ist, sich selbst zu verschaffen. Der Mensch muß nun allen diesen Beziehungen genügen, und er kann ihnen nur genügen, wenn bei seiner Ausbildung alle diese Beziehungen zugleich ins Auge gefaßt werden.

Die Bildung des Menschen muß daher vor Allem seine höhere Natur umfassen, ihn sodann als Glied des Menschengeschlechtes betrachten, muß ihn zum würdigen Bürger eines Staates erheben und ihn als sinnliches Wesen befähigen, den Bedürfnissen seiner Natur ihre volle Befriedigung zu gewähren, soll sie den ganzen Menschen begreifen und ihn in Stand setzen allen ihm in jeder Beziehung obliegenden Pflichten Genüge zu leisten. Es ist aber wohl leicht einzusehen, daß eine solche Bildung ihm nicht gewährt würde, wollte man nur seinen künftigen Beruf dabei ins Auge fassen und eben darum alle andern Rücksichten unbeachtet lassen. Eine solche Spaltung der Zöglinge nach ihren verschiedenen Berufsarten wird daher dem Zwecke keineswegs entsprechen und abgesehen von der Möglichkeit, eine solche Einrichtung durchzuführen, mit sehr wesentlichen Nachtheilen verknüpft sein.

Es bleibt daher den Gymnasien die Aufgabe zu lösen übrig, wie sie jungen Leuten, die so verschiedenen Zwecken entsprechen sollen, diese Bildung gewähren und doch alle gleich tüchtig zu diesen so verschiedenartigen Berufsarten machen sollen. So schwierig dies nun auch allerdings zu sein scheint, so schwindet doch ein großer Theil dieser Schwierigkeiten, wenn man bedenkt, daß es allgemeine Erfordernisse giebt, von denen die besondern abhängig sind, und daß, wenn man den ersteren genügt, die letzteren dadurch von selbst ihre Erledigung erhalten. Es giebt allgemeine Berührungspunkte, in denen auch das Verschiedenartigste zusammentrifft. Es giebt eine allgemeine Grundlage, auf der sich Alles aufführen läßt, was seiner Beschaffenheit nach in der mannigfaltigsten Richtung divergirt. In dem Allgemeinen findet daher auch das Besondere seine Lösung. Man abstrahire nur, und man muß zu dieser Allgemeinheit gelangen. Und hat man sie gefunden, so hat man den Grund gewonnen, der die Basis aller Mannigfaltigkeit sein kann. Geht man davon aus, so verschwindet ein großer Theil der Schwierigkeiten, welche die Verbindung des Mannigfaltigen darbietet und es findet eine Vereinfachung Statt, die keine Mannigfaltigkeit mehr kennt.

Die Zöglinge, welche auf Gymnasien ihre Bildung erhalten, bieten aber so viel Berührungspunkte dar, sie stimmen in so vielen Hinsichten überein, sie streben nach einem so allgemeinen Ziele der Vollendung, daß es eben nicht große Schwierigkeiten verursacht, bei ihnen eine allgemeine, alle zugleich umfassende Basis der

Bildung zu gewinnen. Es sind Wesen von derselben Natur, im Allgemeinen mit denselben Anlagen begabt, und zu denselben Zwecken bestimmt. Man erfasse nur ihre Natur, und behalte nur den Zweck ihrer Bestimmung im Auge, so muß sich daraus von selbst ergeben, was man aus ihnen zu machen hat.

Die Bildung auf Gymnasien darf daher keine besondere Richtung vorzugsweise verfolgen, wenn sie nicht ihrem eigenen Wesen widersprechen soll. Sie müssen die Bildung aller ihrer Zöglinge mit Unparteilichkeit umfassen, und dürfen nie Partei für eine besondere Klasse derselben nehmen. Das ist es, was man von Gymnasien fordern darf und muß, das ist es, was sie leisten sollen und müssen, wenn sie ihrem wahren Wesen entsprechen sollen. Nimmt man den Gymnasien diesen Charakter, so vernichtet man ihr Wesen gänzlich. Daher bedarf es keiner Sonderung der Zöglinge nach ihren verschiedenen Berufsarten, unnöthig sind Anstalten, die eine solche besondere Richtung zu geben bestimmt sind, verderblich ist eine Bildung, die in ihrer Einsichtigkeit so weit geht, daß sie einer allgemeinen Bildung überheben will.

Dagegen ist es auf der andern Seite außerordentlich vortheilhaft, wenn die verschiedenartigsten Kräfte in dem Streben nach demselben Ziele sich vereinigen, sich einander unterstützen, sich gegenseitig anspornen und zuletzt an demselben Ziele sich alle wiederfinden.

Auf eine weit größere Schwierigkeit stoßen aber die Gymnasien bei der ihren Zöglingen zu gebenden Bildung, die wir hier nicht unerörtert lassen dürfen. Ich meine nämlich die verschiedene Bildungsfähigkeit der Zöglinge selbst. Alle Menschen haben von Natur dieselben Seelenvermögen und sind daher zu denselben Seelenthätigkeiten befähigt. Alle Menschen sind daher ihrer ursprünglichen Anlage nach einander gleich. Allein diese Seelenvermögen haben bei verschiedenen Menschen eine verschiedene Stärke, sie sind einer verschiedenen Ausbildung fähig, und ihre Entwickelung erfolgt schneller oder langsamer, früher oder später, je nach der Befähigung der Individuen oder nach den begünstigenden Umständen, unter denen sie sich befinden. Dadurch muß nun nothwendig eine große Ungleichheit unter den zu bildenden Subjecten entstehen, die das Werk ihrer Bildung außerordentlich erschwert, die Aufgabe ihrer Bildung verwickelter macht und hemmend in alle Bemühungen der Bildenden eingreift. Die fähigsten Köpfe eilen allen Anderen voran, die weniger befähigten bleiben hinter allen Anderen zurück. Und doch soll Keiner vernachlässigt werden, auf daß Keiner verloren gehe. Es ist nicht zu läugnen, daß diese Aufgabe von Verschiedenen verschieden gelöst wird, ob aber befriedigend, das ist freilich eine andere Frage. Manche meinen, daß nur die fähigen Köpfe einer Berücksichtigung vor allen Anderen verdienten, da sie nur die für die Zukunft besonders Brauchbaren wären. Dies ist aber offenbar eine schreiende Ungerechtigkeit. Denn mit welchem Rechte bestraft man diejenigen, welche bei der Vertheilung der

Gaben am kärglichsten ohne ihr Zuthun bedacht wurden, und mit welchem Rechte belohnt man diejenigen, welche bei dieser Vertheilung ohne ihr Verdienst am reichlichsten bedacht wurden? Was würde man sagen, wollte Einer das Verlangen stellen, daß bei der zu ertheilenden Bildung die Reichen von den Armen ganz besonders berücksichtigt werden müßten, weil sie nämlich mehr ausgebildetere Kräfte bedürften, um das Vermögen, welches sie zu erhalten hofften, gehörig verwalten zu können, und befähigter zu werden, einen guten Gebrauch davon zu machen. Würde man nicht sagen, daß dies völlig unstatthaft sein, daß es eine große Ungerechtigkeit sein würde, zufälligen Glücksgütern einen so großen Vortheil zuzugestehen? Was aber in dem einen Falle eine Ungerechtigkeit ist, müßte es auch in dem andern sein.

Andere dagegen meinen diese Aufgabe dadurch zu lösen, indem sie auf die Verschiedenheit der Anlagen gar keine Rücksicht nehmen und alle, die fähigsten wie die schwächsten Köpfe, auf gleiche Weise behandeln. Das heißt aber die Aufgabe nicht lösen, sondern sie umgehen. Die Thatsache von der Verschiedenheit der Köpfe läßt sich nicht wegläugnen und bedarf daher der Berücksichtigung. Auch läßt sich nicht läugnen, daß diese Thatsache das Bildungswerk dadurch schwieriger macht. Alle sollen dieselbe Bildung erhalten, sich dieselben Fertigkeiten aneignen und dieselben Beweise erlangter Tüchtigkeit geben. Ob dies nun schneller oder langsamer geschieht, darauf kommt es eigentlich nicht an, sondern nur darauf, daß dies überhaupt geschieht. Man lasse daher die fähigeren Köpfe eilen, sie können höchstens dadurch schneller zu ihrem Ziele gelangen und darin liegt an sich noch kein wesentlicher Vortheil. Die langsameren Köpfe werden dasselbe Ziel erreichen, zwar später, aber eben so sicher, wenn ihnen dieselbe Bildung gegeben worden ist. Der Unterschied zwischen beiden Arten von Köpfen besteht nur darin, daß die bessern schon bei geringerer Uebung dahin gelangen, wohin die unfähigeren Köpfe erst nach einer größeren Reihe von Uebungen gelangen. Man verliere nur die Geduld nicht, diesen weiteren Weg zurückzulegen, und man wird seine Bemühungen mit dem schönsten Erfolge gekrönt sehen. Außerdem stehen dem bildenden Lehrer noch viele andere Mittel zu Gebote, um den dadurch entstehenden Schwierigkeiten abzuhelfen, wenn es ihm nur gefällig ist, sich hübsch umzusehen, und seine Kräfte anzustrengen, diesen Schwierigkeiten zu begegnen.

Das Gymnasium hat daher auch diese Aufgabe zu lösen und es kann sie um so besser lösen, je weniger es in dem Gebrauche seiner Mittel beschränkt ist. Auch dies ist eine Forderung, die man billiger Weise an Gymnasien stellen kann, das ist es, was sie leisten müssen und sollen, wollen sie ihrer Stellung als Bildungsanstalten in jeder Hinsicht entsprechen. Ohne dieser Forderung zu genügen, können sie nicht mehr darauf Anspruch machen, daß sie sind, was sie sein sollen.

Wird aber nicht zu viel von den Gymnasien verlangt, wenn man ihre Leistungen bis zu diesem Grade ausdehnt, und muthet man ihnen nicht mehr zu, als bil-

liger Weise von ihnen gefordert werden kann? Ich glaube keineswegs, daß dies behauptet werden kann. Die Forderungen, welche an die Gymnasien gestellt worden sind, haben wir aus ihrem Wesen selbst abgeleitet und haben sie ihnen nicht gleichsam aufgedrungen. Viel eher könnte dies behauptet werden, hätten wir die Forderungen der Zeit dabei berücksichtigt. Die Zeit fordert Vieles, was sich gar nicht verwirklichen läßt. Wir haben dagegen von diesen Zeitforderungen gänzlich abgesehen, um den Gymnasien nichts von außen aufzudringen, was ihnen nicht angehören darf.

Nachdem wir nun gesehen haben, was Gymnasien leisten sollen und müssen, kommen wir nun zu dem zweiten Theile dieser Schrift, in dem untersucht werden soll, was sie wirklich leisten.

Was leisten Gymnasien.

Es wird wohl einleuchtend sein, daß wir hier einen doppelten Weg einzuschlagen haben. Wir müssen die Leistungen der Gymnasien, wie sie sich durch Thatsachen kund geben, zusammenstellen, und wenn Thatsachen nicht ausreichen, zu Schlüssen unsere Zuflucht nehmen, die sich auf Resultate unläugbarer Thatsachen gründen. Finden wir, daß diese Leistungen hinter den Forderungen zurückbleiben, die wir aufgestellt haben, so entsprechen diese Schulen ihrem Zwecke nicht und können ihm nicht entsprechen. Finden wir dagegen, daß die Gymnasien vollkommen die Forderungen erfüllen, die wir an sie gemacht haben, so entsprechen sie dem Zwecke, zu dem sie gegründet wurden. Eins von beiden muß nun statt finden, entweder sie erfüllen ihre Bestimmung oder sie erfüllen sie nicht. Es giebt Gymnasien, welche vollkommen das leisten, was man von ihnen fordern kann. Man kann ihnen daher keinen Vorwurf machen, daß sie ihrer Pflicht nicht Genüge leisten und hinter den Forderungen zurückblieben, die an sie nur gestellt werden können. Andere Gymnasien erfüllen die Anforderungen bezüglich eines Theiles der ihnen anvertrauten Individuen, aber nicht hinsichtlich aller. Damit kann man nun keineswegs zufrieden sein, denn es liegt ihnen ob, alle ihre Zöglinge zu derselben Stufe der Vollendung zu führen. Sie haben die Mittel und die Gewalt in den Händen, dies thun zu können, und wenn sie es unterlassen, so ist es ihre eigene Schuld. Noch andere Gymnasien erfüllen die hier gestellten Forderungen in keinerlei Beziehung, und sie sind es besonders, welche man für die Geringfügigkeit ihrer Leistungen verantwortlich machen muß. Die Vorwürfe, welche man Gymnasien macht, die nicht das Gehörige leisten, dürfen von solchen Gymnasien, die in dieser Beziehung ihre Schuldigkeit thun, durchaus nicht auf sich angewendet werden. Wenn Gymnasien Tadel trifft, so trifft er nur solche, die es selbst verschuldet

haben. Die Forderung zu stellen, man solle keine dieser Schulen tadeln, weil der Tadel der einen auch der andern zur Last fiele, hieße wohl eine überspannte Forderung machen. Giebt es nicht unvernünftige Leute genug, die nicht zu unterscheiden gelernt haben, und die, wenn ein Tadel gegen Individuen ausgesprochen wird, ihn auf die ganze Klasse oder Gattung anwenden? Solchen Leuten, denen es an aller Beurtheilungskraft fehlt, kommt kein Urtheil zu, und wenn sie eins aussprechen, so ist es eben so gut, als sei es nicht gesprochen. Auch kommt es ja gar nicht darauf an, was andere Leute sagen, sondern auf das, wessen man sich bewußt ist. Mögen doch die Leute sagen, was sie wollen, so lange man sich nicht davon betroffen fühlen kann, können uns ihre Worte nicht berühren. Empfindlich zu sein über den Tadel, der über unwürdige Individuen einer Klasse ausgesprochen wird, geziemt sich auch für die würdigen Individuen nicht. Vielmehr wird durch diesen Tadel gerade das Lob der letzteren Individuen ausgesprochen und sie müssen sich dadurch geehrt fühlen, weil sie dadurch von den unwürdigen Individuen abgeschieden werden.

Die Forderungen, welche wir weiter oben an Gymnasien stellten, waren, daß sie durch formelle Bildung die Seelenkräfte der ihnen anvertrauten Jugend zur völligen Entwickelung bringen und sie dadurch zur Selbstthätigkeit erheben, mithin ihnen Selbstständigkeit geben sollten. Daß sie ferner durch diese formelle Bildung den jungen Leuten eine materielle Bildung geben sollten, welche dieselben befähigte, ihre höheren Studien mit Erfolg zu betreiben, und daß die aus dieser formellen Bildung entspringende materielle, einen desto größeren Werth haben müsse, weil sie das Selbstprodukt ihrer eigenen Thätigkeit sei. Von diesen Forderungen kann nun offenbar nichts nachgelassen werden. Beide stehen im genauen Zusammenhange miteinander und eine Beeinträchtigung der einen müßte auch nothwendig eine Beeinträchtigung der andern nach sich ziehen. Wovon könnte auch wohl nachgelassen werden? Wollte man von der Forderung der formellen Bildung abstehen, würde dann die erforderliche materielle Bildung erzeugt werden, oder wenn man sie ja, ohne daß man die Hülfsmittel der formellen Bildung benutzte, hervorbrächte, würde diese materielle Bildung von derselben Beschaffenheit sein wie die durch formelle Bildung hervorgebrachte? Keineswegs würde dies der Fall sein, sondern sie würde sich wesentlich von der ersteren unterscheiden. Man kann nämlich auch materielle Bildung erzeugen, ohne sich der formellen Bildung zu bedienen. Ueberliefert man den Zöglingen blos den Stoff, um ihn in in ihr Gedächtniß aufzunehmen, so giebt man ihnen nur eine materielle Bildung, wenn eine solche Bildung noch den Namen der Bildung verdient. Ihre Seelenkräfte treten dabei nicht in Thätigkeit und nur ihr Gedächtniß übt eine passive Thätigkeit aus, indem es das in sich beherbergen läßt, was ihm von Außen aufgedrungen wird. Wo bleibt aber in einem solchen Falle die Selbstthätigkeit des Zöglinges. Sie wird nicht in Anspruch ge-

nommen und wird daher auch nicht eintreten. Wie kann aber ohne Uebung dieser Selbstthätigkeit der Zögling jemals zur Selbstständigkeit gelangen? Wollte man andererseits in der Forderung der materiellen Bildung nachlassen, so könnte man allerdings den Kreis der formellen Bildung enger ziehen, woraus von selbst eine geringere materielle Bildung erfolgen würde. Wenn man aber dadurch seinen Zweck nicht erreichte, man brächte nicht die Seelenkräfte der Jugend zu ihrer völligen Entwickelung, was hätte man dann durch eine solche Bildung anderes gewonnen als ein unvollkommenes Resultat, das seinem Zwecke nicht entspräche. Warum wollte man aber lieber etwas Unvollkommenes leisten, wenn es in unsere Macht gelegt ist, das Vollkommene zu leisten, indem man alle die Mittel benutzt, die dazu führen.

Bei der formellen Bildung wird der Stoff blos der Form nach aufgefaßt und so der Seelenthätigkeit des Zöglinges überliefert. Der Lehrer leitet den Gang der Operation durch Fragen und er muß aus den Antworten entnehmen können, ob die Selbstthätigkeit des Zöglinges eingetreten und er diejenige Seelenthätigkeit in sich hervorgerufen hat, die in diesem Falle gerade erforderlich war. Es steht ihm frei, dieselbe Operation auch von Anderen vornehmen zu lassen und er kann sich auf dieselbe Weise überzeugen, ob seinen Anforderungen an die Seelenkräfte der Andern zur Thätigkeit Genüge geschehen ist. Da überdies der Stoff so mannigfaltig ist, daß alle Seelenkräfte dadurch in Anspruch genommen werden, und dieselbe Operation so häufig vorkommen muß, so bleibt ihm genug Gelegenheit, nicht nur alle Seelenkräfte seiner Zöglinge zu bilden, sondern auch bei der Uebung jeder Operation verschiedene Individuen zu berücksichtigen, um sich zu überzeugen, daß auch die Anderen die gehörige Uebung in dieser Operation erlangt haben. Langsam, es ist nicht zu läugnen, schreitet allerdings das Werk vor, aber wenn auch langsam, so doch sicher. Uebrigens ist dies auch nur Anfangs der Fall. Beim Fortschreiten der Zöglinge ist es dem Lehrer gestattet, größere Schritte zu machen und Manches zusammenzufassen, was ihm beim ersten Anfange oblag, durch Auflösung in seine einfachen Bestandtheile zu zergliedern, um so seinen Zöglingen den Stoff theilweise überliefern zu können. Wollte auch der Lehrer so fortfahren, wie er anfängt, so würde er wenigstens die materille Bildung seiner Zöglinge nicht sehr fördern, würde er auch bei der formellen Bildung die Seelenkräfte seiner Zöglinge noch so sehr entwickeln. Je weiter die formelle Bildung der Jugend vorschreitet, desto mehr geht sie daher in die materielle über. Auf der Universität soll die akademische Jugend dahin gelangt sein, daß sie der formellen Bildung gänzlich entbehren kann, indem sie bei ihrer materiellen Bildung sich auf derjenigen Stufe der Selbstthätigkeit befindet, daß eine materielle Bildung für sie zugleich eine formelle ist, durch die Selbstthätigkeit, zu der sie durch den überlieferten Stoff aufgefordert wird. Die formelle Bildung muß dann als vollendet betrachtet werden, wenn an ihre Stelle die mate-

rielle Bildung treten kann, ohne daß das erkennende Individuum dadurch an Klarheit des Wissens verliert.

Der formellen Bildung stehen außer anderen Hülfsmitteln auch zwei zu Gebote, deren sie sich in unbeschränkter Maße bedienen kann, und wo die eine nicht ausreicht, da tritt die andere ein, um die Lücke zu ergänzen, welche die andere gelassen hat. Ich meine nämlich die synthetische und analytische Methode. Durch die Synthese verbindet sie Merkmale zu Begriffen, durch die Analyse löst sie die Begriffe in die einfachsten Merkmale auf. Bei der Synthese geben nur diejenigen Merkmale den Begriff, welche in denselben als Vorstellungen eingehen können und ihrer Natur nach nichts Widersprechendes enthalten, wodurch ein Merkmal das andere aufheben würde. Bei der Analyse wird der Begriff in seine Merkmale zerlegt und nur diejenigen werden als Merkmale anerkannt, die in ihrer Vereinigung den Begriff geben und nichts Widersprechendes in sich enthalten, um einander nicht aufheben zu können. Wie benutzt nun die formelle Bildung diese beiden Hülfsmittel zur Construction der Begriffe, und benutzt sie dieselben auch so, daß ein übereinstimmendes Resultat daraus hervorgeht, wenn auch mehrere erkennende Individuen denselben Begriff construiren? Und wenn der Begriff nun wieder in seine einfachsten Merkmale aufgelöst wird, vermag sie aus diesen Merkmalen denselben Begriff wieder zusammenzusetzen. Synthese und Analyse müssen offenbar einander unterstützen, sollen sie zu dem großen Zwecke der formellen Bildung beitragen, und dieser Zweck wird nur dadurch erreicht, daß man bald die eine, bald die andere gebraucht, so wie sie gerade erforderlich ist, um den Zweck der formellen Bildung zu erfüllen.

Allein weder durch die Synthese noch durch die Analyse wird materielle Bildung erzeugt, sondern blos eine Uebung in der Zusammensetzung und Zerlegung der Begriffe, die zwar an sich schätzenswerth ist, aber als reine Verstandesübung nicht geeignet ist zur Erzeugung materieller Bildung zu dienen. Bei der materiellen Bildung wird nämlich dem Zöglinge der Stoff blos überliefert, ohne daß er seiner Form nach betrachtet wird, er wird daher nicht zur formellen Bildung verwendet, wenn ihn der Lehrer nicht von vorn herein dazu benutzt hat, was eben der so erzeugten materiellen Bildung einen hohen Werth verleiht und sie der formellen gleichstellt, oder dadurch, daß der Zögling gewöhnt wird bei der materiellen Bildung ganz formell zu verfahren und den Stoff so aufzufassen, als wenn er ihm formell überliefert würde. Man kann aber bei dieser Ueberlieferung weder synthetisch noch analytisch verfahren, weil bei einer solchen Ueberlieferung des Stoffes die Form allein berücksichtigt würde, die doch bei der materiellen Behandlung gänzlich ausgeschlossen sein soll. Wie soll nun der Zögling bei einem solchen Verfahren die materielle Bildung erhalten, die ihn in den Stand setzt, bei seinen höheren Studien dieselbe als wichtiges Hülfsmittel zur Erkennung des Wahren zu benutzen und sie

als Grundlage bei diesen Studien zu gebrauchen. Die Antwort darauf ist nicht schwierig, bedenkt man nur, daß, wenn materielle Bildung auch nicht durch das synthetische und analytische Verfahren erreicht wird, sie doch das Ergebniß der formellen Bildung sein muß. Synthese sowohl als Analyse sind allerdings reine Verstandesübungen, bei denen die Form allein, nicht die Materie des Stoffes in Betracht kommen kann.

Welche Leistungen können die Gymnasien den Forderungen gegenüber aufstellen, die an sie gemacht werden, was bieten sie, um diesen Ansprüchen an sie zu entsprechen? Ist die formelle Bildung, die sie gewähren von der Art, daß man sagen kann, sie erfüllen ihren Zweck vollkommen, und gewähren sie diejenige materielle Bildung, welche erforderlich ist, um bei den höheren Studien als Grundlage zu dienen und zugleich allen Zwecken der formellen Bildung zu genügen? Wir wollen keinesweges parteiisch verfahren, sondern Thatsachen sprechen lassen, aber solche Thatsachen, welche es nicht zweifelhaft lassen, auf wessen Seite das Recht ist. Auf Seite dessen, der behauptet, sie blieben weit hinter den Ansprüchen zurück, die man vernünftiger Weise an sie machen kann, oder auf Seite dessen, welcher behauptet, die Anstalten leisten in jeder Hinsicht, was sich bei billigen Anforderungen nur von ihnen erwarten läßt. Ich will hier nicht zu weit eingehen, um nicht dem vorzugreifen, was in einer späteren Stelle dieser Schrift erst seine Erledigung finden darf, weil es erst dahin gehört. Ich will hier nicht in die Ursachen eingehen, welche ein solches Verfehlen des Zweckes herbeigeführt haben, denn das gehört nicht hierher, sondern in den dritten Theil dieser Schrift. Allein die Thatsachen, welche für die Leistungen der Gymnasien sprechen sollen, setzen es nicht außer Zweifel, daß diese Leistungen von der Art sind, um auch die billigsten Anforderungen zu befriedigen. Was geben sie der Jugend für eine formelle Bildung, die doch das Wesen aller Bildung ausmacht, und von welcher Art ist die materielle Bildung, die durch diese formelle Bildung zugleich erzeugt werden soll. Die formelle Bildung, welche diese Schulen zu geben vermögen, ist ihrer Natur nach so ungenügend und mangelhaft, daß man ein Recht hat, zu fragen, ob durch eine solche formelle Bildung der Zweck wirklich erreicht wird. Ich glaube keinesweges, daß er erreicht wird. Eine formelle Bildung muß sich über Alle gleichmäßig erstrecken, die an demselben Unterrichte Theil nehmen. Ist dies aber wirklich der Fall? Sie erstreckt sich nur über einzelne Individuen, die andern bleiben davon gänzlich unberührt, als hätten sie gar keinen Theil an dem Unterrichte genommen. Diese formelle Bildung entbehrt also ihres allgemeinen Charakters, der ihr zukommen muß und ohne den sie mit ihren Leistungen wohl Schande, nie aber Ehre einlegen kann. Und welche materielle Bildung wird aus einer so unvollkommenen formellen Bildung hervorgehen?

Um unseren Tadel zu begründen, sehen wir uns jedoch veranlaßt, uns auf

Thatsachen zu berufen, die unseren Behauptungen zur Grundlage dienen und ihnen einen festen Halt geben sollen. Was würde es uns auch helfen, mit vagen Behauptungen hervorzutreten, die aller Begründung entbehrten. Würden wir dadurch nicht mehr schaden als nützen. Wir würden die Grundlagen untergraben, auf denen sich unsere Nationalbildung stützt, ohne etwas Besseres dafür zu geben. Gott möge uns vor einer solchen Tendenz bewahren, die nur zerstört, ohne aufzubauen, nur einreißt, um auf den Trümmern der Vergangenheit ein Gebäude zu errichten, das noch baufälliger ist als dasjenige, welches der Zerstörung gewidmet wurde.

Jede Literatur hat unstreitig ihre klassischen Schriftsteller aufzuweisen, und das gilt selbst von solchen Völkern, deren Literatur sehr dürftig ist. Unter allen Völkern hat es Männer gegeben, die sich von Anderen durch hohe Talente und hohe Weisheit ausgezeichnet haben. In keinem Zeitalter, unter keinem Volke hat es an Mitteln zur Bildung gefehlt, eben so wenig wie an Männern, welche dieselbe benutzten, um unter ihrem Volke hervorzuragen. Wer sind nun aber diese Männer, welche sich bestrebten, den Inbegriff der ganzen Bildung ihres Volkes in sich gleichsam aufzunehmen und auf diese Weise als Muster der Vollendung ihrem Volke vorzuleuchten. Es sind gewöhnlich diejenigen Männer, welche bei den wichtigsten Ereignissen ihres Vaterlandes besonders betheiligt waren, selbst thätigen Antheil daran nahmen, und entweder durch ihre Thatkraft entschieden auf das Schicksal ihrer Länder einwirkten, oder als Verbesserer des geistigen oder sittlichen Zustandes ihres Volkes dasselbe auf den höchsten Gipfel der Vollendung zu erheben versuchten. Man darf sich daher nicht wundern, wenn in den Schriften namentlich der zuletzt erwähnten Männer das religiöse und sittliche Moment besonders hervorgehoben ist, und kann sich daraus zugleich die Achtung erklären, die sie sich dadurch bei ihren Zeitgenossen erwarben, von denen sie gleichsam als höhere Wesen betrachtet wurden. So weiß sich in jedem Zeitalter das Genie einen oder den andern Weg zu bahnen, um sich über die Masse zu erheben und so über dieselbe zu herrschen. Aber auch diejenigen Männer, welche entschieden auf das Schicksal ihrer Länder einwirkten, wiewohl sie eine mindere Verehrung genossen als die vorher erwähnte Klasse von Männern, sammelten bei ihrer merkwürdigen Thätigkeit für die Angelegenheiten ihres Volkes einen Schatz von praktischer Weisheit, den sie geneigt waren, der Nachwelt als Denkmäler ihrer Wirksamkeit zu hinterlassen. Die ausgezeichnetsten Staatsmänner, Feldherren, Redner, kurz Männer, die in irgend einer Hinsicht sich auszeichneten und sich vor Anderen dadurch hervorthaten, daß sie durch Wort oder That in den Gang der Ereignisse ihres Vaterlandes eingriffen, ließen sich es angelegen sein, den Schatz ihrer Erfahrungen nicht verloren gehen zu lassen, sondern ihn der Nachwelt zu erhalten. Daß solche Männer bei den Beziehungen, in denen sie zu ihren Zeitgenossen standen, und auf der Laufbahn, die sie zurücklegten, tiefere Blicke in das Herz der Menschen thun konnten, daß sie als die Schöpfer der öffent-

lichen Einrichtungen, ihr Gutes so wie ihre Mängel am Besten ergründen konnten, und daß der öffentliche Charakter, den ihre Theilnahme an den Ereignissen ihnen auferlegte, sie ganz besonders verpflichtete, die Wahrheit, die sie am besten sagen konnten, nicht zu verhehlen, sondern sie frei und offen zu bekennen, um nicht in den Augen der Nachwelt sich herabzusetzen, ist wohl einleuchtend. Auch sie hinterließen daher Schriften, welche uns gleichsam ein Bild ihres Geistes und ihrer Zeit ließen und so Beides in ihren Lesern zur Anschauung bringen. Es sind also die ausgezeichnetsten Männer verschiedener Zeitalter und Nationen, die uns diese Denkmäler hinterlassen haben, Männer, die nicht nur Vorzügliches sagen konnten, sondern auch wollten, indem sie nicht nur die Befähigung dazu besaßen, sondern auch den reinen Willen dies zu thun.

Wir würden uns aber sehr irren, wollten wir Alles, was im Alterthum geschrieben wurde, aus diesem einzigen Grunde für klassisch halten. Auch in früherer Zeit versuchten sich Viele mit mehr oder weniger Glück in den verschiedenen Feldern der Literatur, oft auch solche, die in ihren Versuchen nicht glücklich waren. Wenn mittelmäßige Köpfe schreiben, so muß ihren Schriften nothwendig das Gepräge der Classicität fehlen, welches allen Schriften der Männer aufgedrückt ist, die von Natur einen Beruf dazu hatten und in Umstände versetzt waren, die ihnen die dazu durchaus erforderliche Ausbildung gewähren konnten. Wir sehen hieraus, daß Zweierlei zusammentreffen muß, um Männer zu einem solchen Berufe zu bilden, hohe Befähigung auf der einen Seite und die Gunst der Umstände auf der andern Seite. Aber nicht Jeder ist so glücklich beide Vortheile zugleich zu genießen. Darf man sich daher wundern, daß, wenn irgend eine dieser beiden Bedingungen zum Gedeihen fehlte, auch das Resultat mangelhaft sein mußte, welches aus diesem mangelhaften Bestreben hervorging? Daraus erklärt es sich zur Genüge, warum uns auch das Alterthum Schriften überliefert hat, die keineswegs den Stempel der Musterhaftigkeit an sich tragen. Das wahrhaft Klassische dagegen ist sowohl seiner Form als seinem Gehalte nach im Ganzen vollendet, wenn es auch in Einzelheiten die Mängel des menschlichen Ursprunges nicht verläugnen kann. Als solches aber ist es ein ewiges Muster, das für alle Zeiten, für alle Völker, welche Sprache sie auch sprechen, Gültigkeit hat, und das ihnen zur Nachahmung vorzuhalten um so nöthiger ist, je mehr sie dadurch in den Stand gesetzt werden, sich das Vortreffliche selbst anzueignen. Je mehr Anspruch ein Werk des Geistes auf Klassicität hat, ein desto tieferes Studium erfordert dasselbe, eine desto gereiftere Kraft nimmt dasselbe in Anspruch, wenn es allen seinen Vorzügen nach erfaßt werden soll, einen desto höheren Aufschwung giebt es aber auch dem Geiste, der in dasselbe eingedrungen ist. So wie daher nichts schwieriger ist als das Studium der Werke erhabener Geister, so giebt es auf der andern Seite nichts, was eine so gewaltig bildende Kraft besitzt, als gerade dieses Studium. Daß man daher die

Jugend zu dem Studium dieser Geisteswerke führt, um ihren Geist mit allem Großen und Schönen zu nähren, und ihr ein Muster vorzuhalten, durch das sie sich zum Vortrefflichen erheben soll, wer darf dies wagen zu tadeln. Nur der Unverstand, die Unwissenheit selbst kann, ist allein vermögend, so etwas zu tadeln, weil beide nicht begreifen, auch oft wohl nicht begreifen wollen, was es sagen will, ein Muster der Vollendung vor sich zu haben, dem man nachstreben kann. Würde es wohl so viel ausgezeichnete Männer gegeben haben, wenn sie nicht solche Muster der Nachahmung vor sich gehabt hätten, denen sie nachstreben konnten? Eine eigenthümliche Kraft üben aber solche Geisteswerke auf den menschlichen Geist überhaupt, besonders aber auf den der Jugend aus. Die Jugend besitzt Begeisterung, sie ist leicht empfänglich für alle gewaltigen Eindrücke, und alles Große und Erhabene ist gerade geeignet, tiefe Eindrücke hervorzubringen. Das Entzücken, welches wir fühlen, wenn wir etwas Vollendetes vor uns sehen, läßt sich mit keiner andern Stimmung des Gemüthes, welche auch immer es sei, vergleichen. Dieses Entzücken ist es, welches den Geist aus seiner niedern Sphäre zu dem Gipfel der Größe erhebt, ihn gleichsam sich selbst entrückt und zu dem Urquell der Vollkommenheit emporreißt.

Was schuf denn diese finstere Jahrhunderte der Unwissenheit und Barbarei, als daß man diese ewigen Muster des Schönen und Wahren dem Menschengeschlechte vorenthielt und ihm blos das Schauspiel blutiger und grausamer Kämpfe gewährte? Hätte wohl das Menschengeschlecht in einen so tiefen Schlaf verfallen können, hätte es von einer so düstern Nacht überrascht werden können, wenn man ihm diese Muster der Nachahmung fortwährend gelassen hätte? Man muß den daher für einen Feind des Menschengeschlechtes halten, welcher darauf absichtlich ausgehen würde, diese ewigen Muster der Nachahmung dem Auge der Menschen zu entziehen, sei es auf welchem Wege es wolle, durch Gewalt oder Verdächtigung, durch Künste der Ueberredung oder durch das Vorgeben wirklicher Gefahren, mit denen sie ihre Beschauer bedrohen.

Darin also werden hoffentlich alle mit mir übereinstimmen, daß man die Jugend nicht oft genug zu diesen ewigen Mustern führen könne, damit sie an ihnen lerne, sich zu dem Vortrefflichen zu erheben, und damit sie sich ein Ideal zu schaffen vermöge, das diesen vortrefflichen Mustern entlehnt ist. Als solche sind sie auch von allen Kennern anerkannt worden und sie haben ausdrücklich empfohlen, sie immerfort zu studiren, um diese Muster immer vor Augen haben zu können. Besonders sind es die Schulen, welche ihre Zöglinge anhalten sollten, diese Muster bei allen ihren Leistungen vor Augen zu haben, um ihnen möglichst nachstreben zu können. Es fragt sich nun, wie die Schulen diese Gelegenheit, welche ihnen geboten ist zur Vervollkommnung ihrer Zöglinge benutzen. Lassen wir jetzt blos Thatsachen sprechen. Aus ihnen allein muß es erhellen, ob diese Schulen von dieser gebotenen Gelegenheit den rechten Gebrauch machen. Es ist nicht zu läug-

nen, die Schulen führen ihre Zöglinge zu diesen Mustern. Man sollte erwarten, um von ihnen es zu lernen sich zu gleicher Vortrefflichkeit zu erheben. Die Alten haben uns die schönsten Muster der Beredsamkeit dargeboten, von ihnen kann der Zögling es lernen, die Donnerkeulen zu schmieden, zum Schutze der gekränkten Unschuld, zur Vertheidigung der Rechte des angefochtenen Klienten, zur Abwehr des Angriffes auf das gekränkte Recht des Einzelnen. Wir werden bald ein mündliches Verfahren haben, bei dem es sich zeigen muß, wie weit wir in unserm Jahrhunderte in der Benutzung dieser dargebotenen Hülfsmittel zum praktischen Gebrauche gekommen sind. Warum können wir nicht eben so gut unsre Demosthenes oder Cicero haben, wie das Alterthum sie hatte. Ist etwa das Talent der Beredsamkeit in neuerer Zeit seltener geworden als in jener Zeit? Jede Zeit bringt ihre großen Köpfe hervor, warum sollte es daher auch der unsrigen daran mangeln? Die Gelegenheit dazu ist geboten, und oft bedarf es nur, man muß es zugeben, der Gelegenheit, um einen großen Kopf zum Bewußtsein seiner Größe zu bringen. Ob aber in diesem Punkte unsre Erwartungen erfüllt werden, ist wenigstens eine sehr zweifelhafte Sache. Wo findet man die Schule, welche ihre Zöglinge dahin zu bringen vermöchte, daß sie diese großen Muster dazu benutzen könnten, um von ihnen es zu lernen, das Wort mit gleicher Macht und Kraft zu führen, daß sie durch dieselben begeistert würden, mit derselben Macht die Gemüther zu ergreifen und sie gleichsam nach ihrem Willen zu regieren. Die Schulen führen ja ihre Zöglinge nicht zu diesen großen Mustern, um solche große Zwecke zu erreichen, sondern so untergeordnete und kleinliche, daß dadurch der ganze Zweck des Vorhaltens verloren geht. Sie sollen die Sprache aus ihnen erlernen, einige Phrasen daraus auffischen, durch sie in den grammatischen Bau der Sprache eingeübt werden. Weiter in der Gotteswelt sucht man nichts dadurch zu erreichen. Und man glaubt, daß ein Zögling den Culminationspunkt seiner Bildung erreicht hat, wenn er von Allem diesen Rechenschaft geben kann, wenn er genau anzugeben weiß, worin sich der eine Schriftsteller in dieser Beziehung von einem andern unterscheidet. Wahrhaftig, wollte man weiter nichts erreichen als dies, so ist es gar nicht abzusehen, warum es gerade solcher klassischer Werke bedurfte, um einen so untergeordneten Zweck zu erreichen, der sich eben so wohl an jedem andern Geistesprodukte der ältern Zeit von geringerem Werth hätte erreichen lassen. Die Nachtheile, welche aus diesem Verfahren entspringen, hier aufzuführen, gehört nicht hierher, sondern erst in den dritten Theil meiner Schrift, in der ich davon handeln werde und daher auf dieselbe zurückkommen muß. Aber wir wollen noch nicht allen Muth verlieren, wenn eine Gelegenheit diese großen Muster wirklich als Muster zu gebrauchen, verabsäumt wird. Vielleicht bietet sich eine andre Gelegenheit dar das nachzuholen, was in diesem Falle versäumt wird. Nicht blos die Gerichtsstube bedarf der Redner. Die Kanzel bedarf derselben wenigstens eben so sehr,

wo nicht noch weit mehr. Es ist gewiß ein erhabener Beruf die Gemüther der Menschen für das Gute zu bestimmen und sie dafür zu begeistern. Kann nun die Beredsamkeit eine solche Macht auf die Gemüther äußern, daß sie dieselben unwillkührlich mit fortreißt, von welchem unendlichen Nutzen kann da die Beredsamkeit sein. Und kann sie wohl zu einem besseren Zwecke verwendt werden? Den Menschen durch die Kraft des Wortes zu überzeugen, und ihn vermöge dieser Ueberzeugung zu Thaten zu leiten, die vor dem Richterstuhle des strengsten Richters bestehen können, kann auf keine Weise zu verderblichen Zwecken benutzt werden. Eher wäre es wohl noch in einem solchen Falle möglich, wenn der Redner sich an die Leidenschaften seiner Zuhörer wendete, dieselbe in einen stürmischen Aufruhr brächte, und wenn das geistige der Zuhörer durch den Sturm, der im Innern tobte, so geblendet wäre, ihnen Dinge aufredete, die allem Rechte schnurstracks entgegen wären. Allerdings kann die Beredsamkeit so gemißbraucht werden und ist nicht selten so gemißbraucht worden. Aber in dem oben angegebenen Falle kann sie keineswegs zu so unheiligem Zwecke benutzt werden. Mit welcher Macht würde sich daher der Kanzelredner bewaffnen, wenn er ausgerüstet in den Arsenalen der Beredsamkeit des Alterthums der an sich schon bewegenden Kraft des göttlichen Wortes einen neuen Zufluß von Macht und Kraft gewährte. Wenn er nur diese Redner zu lesen und zu verstehen im Stande wäre! Sie sind ihm ja wie böhmische Dörfer so unbekannt, er hat keinen Schlüssel, der ihm den Inhalt derselben eröffnen könnte, er steht vor ihnen, wie vor Räthseln, welche er nicht zu entziffern vermag. Was hilft es ihm, daß Demosthenes, daß Cicero ihre Reden der Nachwelt zu überliefern sich bestissen, für ihn sind sie als nicht vorhanden zu betrachten. Was hilft es ihm, daß die zerstörende Hand der Zeit sich nicht an diesen Meisterwerken vergriffen hat, er kann sie doch nicht benutzen, und was das Schlimmste ist, nicht benutzen zu den edelsten und schönsten Zwecken, weil er nicht die erforderliche Reife erhielt. Eben so wenig ist er auch geeignet mit der Philosophie des Plato und Aristoteles sich aus den Quellen selbst bekannt zu machen, den Gang des menschlichen Geistes in einen seiner wichtigsten Operationen, dem Philosophiren, zu verfolgen, wie er doch eigentlich sollte, wenn er allen Anforderungen, die an ihn gemacht werden, genügte. Solche Schätze sind aber für ihn verschlossen, und darum verschlossen, weil das Gymnasium nicht seine Schuldigkeit leistete und die Kraft seiner Zöglinge lieber an kleinlichen Nebendingen erschöpfte, als daß es diese Geisteswerke ihn als Werke des Genie's betrachten und verehren ließ.

Aber vielleicht fordert man von Gymnasien, das Unmögliche zu leisten? Man mißt ihnen die Zeit zur gehörigen Ausbildung ihrer Zöglinge sehr knapp zu, so daß sie nicht im Stande sind, in dem kurzen Zeitraume das zu leisten, was man so reichlich von ihnen zu fordern scheint. O nein, keineswegs. Die Gymnasien sind gar nicht so blöde, daß sie erst abwarteten, wie viel man ihnen Zeit aussetzte.

Sie fordern, und fordern einen gewaltigen Zeitraum, acht bis zehn Jahre. Haben sich diese Schulen, um einen solchen Zeitraum fordern zu können, gegen früher nicht weit mehr ausgedehnt? Zuerst wurden den ersten Klassen noch Selekten angefügt, und sodann versperrte man den Eintretenden schon gleich Anfangs den Weg, indem man sie nöthigte sich zuvor in Progymnasien zu verfügen, aus denen sie nach einem kürzeren oder längeren Zeitraume erst in das Gymnasium gelangen können. Wie oft hat man nicht die Zumuthung hören müssen, daß die, welche studiren wollten, schon von ihrem achten Jahre, sage achten Jahre, an dazu die nöthige Vorbereitung erhalten müßten. Kaum sind also die Knaben der ABC-Klasse entwachsen, so sollen sie schon in das Progymnasium, wie in einen Schwitzkasten, gesteckt werden. Daß die Elementarschule ihre Bildung vollenden müsse, ehe sie ihre Zöglinge zu einer höhern Anstalt entläßt, davon scheinen Leute, die solche Anforderungen machen, wohl keinen Begriff zu haben. Daß solche Zöglinge, deren Bildung so unvollendet ist, noch ganz untüchtig zu der Bildung sind, die man ihnen, nach ihrer Entlassung aus der Elementarschule geben will, läßt sich leicht begreifen, und daß diese Bildung nur unendlich langsam vorschreiten kann, daß dadurch ein ungeheurer Zeitverlust entstehen muß, ist eben so leicht begreiflich.

Da wir aber so hohe Ansprüche machen, von den Gymnasien fordern, daß sie soviel leisten sollen, so wollen wir lieber zu freigebig bei Zumessung der Zeit sein als zu karg. Sie fordern acht bis zehn Jahre. Wir wollen ihnen diesen Zeitraum gewähren. Aber dann sollten wir doch auch hoffen können, daß sie das leisteten, was wir von ihnen verlangen. Die Thatsachen sprechen aber gerade das Gegentheil aus. Die Zöglinge der Gymnasien sind, wie wir gesehen haben, nicht befähigt, ihren Geist an den großen Mustern des Alterthums zu nähren und zu erheben, diese großen Muster sind für sie verschlossen, denn sie können sie nicht lesen, vielweniger studiren, und noch viel weniger als Muster studiren. Vergebens ist also den Gymnasien ein so großer Zeitraum zugestanden worden, es wird dadurch der Zweck nicht erreicht, der erreicht werden sollte. Wäre ihnen ein kurzer Zeitraum zugestanden worden, und sie erreichten ihren Zweck nicht, so könnten sie sich doch wenigstens mit der Kürze der Zeit entschuldigen. Aber womit wollen sie sich entschuldigen, nachdem alle ihre Forderungen hinsichtlich der Länge des Zeitraumes zugestanden worden sind? Wollen Sie die Schuld auf ihre Zöglinge schieben? So mögen sie doch ihre Zöglinge so lange bleiben, bis sie das wirklich leisten, was von ihnen gefordert werden kann. Warum entlaßt ihr sie denn auf die Universität? Warum laßt ihr sie denn auf euren Schulbänken bis an die Spitze der Schule hinanrücken, da ihr es doch in eurer Gewalt habt, sie zurückzuhalten, wenn sie einem höhern Platze noch nicht entsprechen. Man nehme es, wie man wolle. Immer fällt die Schuld auf die Schulen, und auf sie nur einzig

und allein. Sie haben die Verantwortung dafür, wenn ihre Zöglinge nicht das Erforderliche leisten.

Ich behaupte, daß, um soviel, oder vielmehr so wenig zu leisten, wie die Gymnasien leisten, zwei Jahre völlig hinreichend sind. Und die Gymnasien verschwenden acht bis zehn Jahre, und leisten doch nicht mehr, als man füglich in zwei Jahren leisten sollte. Welche große Umwege müssen daher diese Schulen machen, um einen so langen Zeitraum ausfüllen zu können! Welcher schwerfälligen Methoden müssen sie sich bedienen, die ihren Zöglingen nur im Eselsschritte vorzurücken gestatten! Man sollte wahrhaftig meinen, es sei dabei nur darauf abgesehen, die kostbare Zeit zu verschwenden und ihren Zöglingen für den Verlust ihrer Jugend kein Aequivalent zu bieten, das sie diesen Verlust verschmerzen ließe. Ein wahrhaft großer Lehrer sucht in der möglichst kürzesten Zeit seine Schüler die möglichst größten Fortschritte machen zu lassen und er sieht darin eine Meisterschaft seiner Kunst. Hier aber sehen wir in der möglich längsten Zeit das möglichst Wenigste geleistet, und müssen es natürlich auch als eine Meisterschaft in der Kunst, die Zöglinge in ihren Fortschritten aufzuhalten, betrachten. Eine edle Kunst fürwahr, und zwar eine Kunst, welche in manchen Ländern so hoch geschätzt wird, daß man die Meister derselben zum Ueberflusse noch reichlich belohnt, obwohl sie es an sich schon bei der Bequemlichkeit, die sie genießen, gut genug haben.

Es läßt sich erwarten, daß Männer von so hohem Geiste und so hoher Bildung ihre Werke für Schulknaben nicht bestimmt, daß sie dieselben nur für Männer geschrieben hatten. Man kann es Männern, die bei den großen Ereignissen ihres Vaterlandes thätig waren, oder die den religiösen und sittlichen Zustand ihres Volkes zu verbessern trachteten, nicht zumuthen, daß sie sich zu der Fassungskraft von Schulknaben herablassen und nicht von kindischen Dingen geschrieben haben. Sie hatten es mit Männern zu thun, und sie, selbst Männer von so hoher Auszeichnung, konnten mit Recht den Anspruch machen, auch von Männern gelesen zu werden. Nicht, daß sie die Jugend von der Lectüre ihrer Werke ausgeschlossen sehen wollten, was sie keineswegs verlangen konnten, da sie selbst als Jünglinge ihren Geist an den Werken der Vorwelt zu dieser Größe erweckten. Aber das konnten sie gewiß verlangen, daß das Studium ihrer Werke sich nicht blos auf das Jugendalter beschränke, sondern, daß es erst zu dieser Zeit beginne, und daß der Mann das erst völlig erfasse, was der Jüngling noch nicht zu erfassen vermochte. Sie konnten mit Recht verlangen, daß sich das Studium ihrer Werke vom Jugendalter, bis zum Mannesalter, ja sogar bis zum Greisenalter erstrecke. Werden aber diese Werke im Mannesalter noch studirt? Kaum ist der junge Mann den Prüfungen für seinen künftigen Beruf entronnen, ja kaum hat er die Schule hinter dem Rücken, so entledigt er sich dieser Werke, als eines unnützen Ballastes, und athmet freier, wenn er nicht mehr genöthigt ist, mit ihnen zu verkehren. Sie,

die ihn für ihre Lebenszeit an sich fesseln sollten, vermögen ihn nicht einmal bis zum Ende seiner Jugend fest zu halten. Woran liegt nun die Schuld? An diesen Werken doch wahrhaftig nicht. Vielleicht aber darin, daß sie in einer fremden Sprache geschrieben sind, die er so unvollkommen versteht, daß er sich nie zum Verständnisse dieser Werke erheben kann. Auch sind sie ihm in der Schule so zum Ueberdrusse und Ekel gemacht worden, daß er herzlich froh ist, wenn er ihrer los und ledig ist. Er ist daher nicht im Stande, ihre Vorzüge zu genießen, und darum können sie ihn auch nicht fesseln, und er ist bei dem Studium derselben, so geplagt und gequält worden, ohne den geringsten Vortheil davon zu haben, daß ihm jeder Genuß verleidet werden mußte. An wem liegt also die Schuld? An den Schulen liegt die Schuld, die es nicht vermögen, ihre Zöglinge diese hohen Geisteswerke in ihrer Vortrefflichkeit erkennen zu lassen. Was sie aber als Jünglinge versäumt haben, das werden sie als Männer gewiß nicht nachholen, zumal wenn sie bedenken, mit wie geringem Vortheile sie sich mit jenen Geisteswerken beschäftigt haben. Hieraus erklärt es sich, daß so Wenige in ihren männlichen Jahren, sich mit den Studien dieser Werke beschäftigen, ungeachtet sie in diesem Alter gerade dieses Studium mit dem glücklichsten Erfolge betreiben und die größten Vortheile davon ziehen könnten. Auch dies ist daher eine Thatsache, die dafür spricht, daß die Gymnasien nicht leisten, was sie leisten sollen.

Noch eine Thatsache, die dafür spricht, wie wenig Gymnasien befähigt sind, diese großen Geisteswerke zu beurtheilen, sie ihrem wahren Werthe nach zu schätzen und ihnen ihren gebührenden Rang anzuweisen, finden wir in der Classification dieser Geisteswerke selbst. Offenbar rührt diese Classification von den Schulen her, da Schüler einer solchen Beurtheilung nicht fähig sind und da sie gewohnt sind, nachzusprechen, was sie gehört haben oder ihnen vorgesprochen wurde. Eine der größten Ruinen des Alterthums, die zu uns herübergekommen sind, sind unstreitig Cäsars Commentarien. Ich nenne dieses Werk eine Ruine, weil es theils vielfach verstümmelt ist, theils von fremder Hand das beigefügt worden ist, was dieser große Geist nicht selbst beifügen konnte, da er in seiner großen Laufbahn vom Tode früher überrascht wurde, ehe er es geglaubt hatte, überrascht zu werden. Man kann sich eines unangenehmen Gefühles nicht erwehren, wenn man von der Lectüre dessen, was Cäsar selbst schrieb zu dem kommt, was ihm von fremder Hand beigefügt wurde. Welchen gewaltigen Unterschied finden wir da. Zwar ist der fremde Verfasser bescheiden genug, seine Leistungen nicht mit denen Cäsars zu vergleichen und den Unterschied zwischen ihren beiderseitigen Schriften anzuerkennen. Auch ist von vielen ausgezeichneten Männern des Alterthums der Werth anerkannt worden, der Cäsars Schriften gebührt und sie erwähnen desselben auf das Rühmlichste. In Cäsars Schriften kann man bald den Menschenkenner, bald den Staatsmann, bald den großen Feldherrn, welcher spricht und schreibt, nicht verkennen. Auch haben

sich Männer, die in der neuen Kriegskunst ziemliche Tüchtigkeit erlangt hatten, die Mühe genommen, Cäsars Schriften in taktischer und strategischer Hinsicht zu erläutern, um dadurch das Verständniß denen zu erleichtern, welchen solche Kenntnisse abgehen, andrer Seits aber auch zu zeigen, welcher Schatz von Kenntnissen dazu gehört, Cäsars Werke in jeder Hinsicht zu verstehen, sich von Allem Rechenschaft geben zu können, und die Absichten, welche er mit seinen Maßregeln verband, gehörig zu würdigen. Hätten nur die philologischen Ausleger dieser Schriften, dies beachtet, oder beachten wollen, so würden sie diesen Schriften gewiß einen höhern Rang angewiesen haben, als sie geneigt sind, ihnen zuzugestehen. Sie haben dagegen die Lectüre dieses Schriftstellers einzig und allein in die untersten Classen, im besten Falle in die mittleren Classen verwiesen, und verschmähen es durchaus, ihn in den höheren Classen zu erklären. Es geht so weit, daß der Rector einer Schule große Augen machen würde, wollte man ihm zumuthen, er solle diese Werke seinen Primanern erklären, er würde dies für eine Beschimpfung seiner Schüler halten. Und da bekanntlich auf Schulen ein arger Classengeist und Kastengeist herrscht, und die Schüler nur zu leicht das Urtheil ihrer Lehrer annehmen, so würde eine Erklärung von Cäsar's Schriften in den obersten Classen mit einem Mangel an Aufmerksamkeit begleitet werden, die dem Lehrer ein solches Vornehmen schon verleiden müßte, wenn er auch vernünftiger darüber dächte. Die Schüler der obersten Classe halten es daher unter ihrer Würde, sich einen Schriftsteller erklären zu lassen, der mehr als irgend einer der männlichen Reife bedarf, um seinem ganzen Umfange nach verstanden zu werden, einen Schriftsteller, über den das Alterthum so rühmlich urtheilt; den tüchtige Männer ihres Faches auszulegen nicht verschmäht haben, und für wen auszulegen, nicht etwa für Schulknaben, sondern selbst wieder für Männer, denen sie die nöthige Anleitung aus dem Schatze ihrer Kenntnisse geben wollten, um ihn in seiner ganzen Größe zu erfassen.

Und welchen Rang weist man denn in den Schulen dem Cäsar an? Man läßt ihn den Zöglingen gewöhnlich nach dem Cornelius Nepos, oder abwechselnd mit diesem Schriftsteller lesen, mit dem Cornelius Nepos, der so tief unter Cäsar steht, daß er gar nicht den Namen eines Musterschriftstellers verdient, kurz mit einem der erbärmlichsten Schriftsteller des Alterthums. Man betrachte diesen Schriftsteller, von welcher Seite man wolle, so ist er nichts weniger als Muster. Weder der Form noch der Materie nach hat er einigen Werth. Wer könnte diese Biographien Kunstwerke nennen, die ein so unvollkommenes Gemälde von großen Männern geben, Einzelnes so weitläufig ausspinnen, während sie gerade das Wichtigste völlig übergehen, einzelne Momente in ihrem Leben hervorheben, während sie dieselben lange Zeiträume hindurch ganz unthätig sein lassen. Auf welcher Stufe der historischen Kritik dieser Schriftsteller steht, ergiebt sich wohl am besten daraus, daß er einem Manne das zuschreibt, was mehrere desselben Namens ver-

richteten. Cäsar beschrieb seine eigenen Thaten, er wußte selbst am Besten, was er wollte, er stand den größten Männern seiner Zeit als Gegner gegenüber, Männern, die eben so bekannt wie er selbst war, Männern endlich, die ihre Urtheile über einander laut genug ausgesprochen haben, so daß sie bis zu unsrer Zeit dringen konnten. Vergleichen wir das mit einander, was Cäsar über sie urtheilt, und was andre Zeitgenossen über dieselben Männer urtheilten, so vermögen wir uns selbst ein richtiges Urtheil über sie alle zu bilden. Cornelius Nepos konnte nicht seine eigenen Thaten beschreiben, denn er hat nichts gethan, was hätte beschrieben werden können. Er schreibt daher über die Thaten Andrer, um doch Etwas zu schreiben, aber mit einer Unkenntniß, die beweist, daß er weder selbst richtig urtheilen konnte, noch auch ein richtiges Urtheil hervorzubringen vermochte. Mit welchem geringen Gewinne müssen wir daher diesen letzteren Schriftsteller lesen, welchen großen dagegen aus der Lectüre von Cäsar's Schriften ziehen. Je größer aber der Nutzen ist, den man aus der Lectüre eines Schriftstellers zieht, desto größere Anstrengung erfordert diese Lectüre. Denn der Nutzen ergiebt sich nicht aus dem bloßen Lesen, er geht erst aus der Reflexion über das Gelesene hervor. Es muß combinirt und aus dieser Combination ein richtiges Urtheil abgeleitet werden. Gewährt diese Lectüre einen geringeren Nutzen, so kann sie auch das Nachdenken nicht sehr in Anspruch nehmen und muß nothwendig viele Punkte im Dunkeln lassen, die wohl einer Aufklärung bedürften. Sie kann daher auch nimmermehr befriedigen, ausgenommen etwa solche, die sich blos die Zeit mit einer leichten Lectüre vertreiben wollten.

Aus diesem Allen geht wohl so viel hervor, daß Gymnasien keinesweges befähigt sind, ein richtiges Urtheil über den Werth der großen Musterschriften des Alterthums zu fällen. Und doch liegt ihnen die Erklärung derselben ob, doch sollen sie ihre Zöglinge zu derselben führen, sollen sie an ihnen lernen lassen, richtig zu denken, zierlich sich auszudrücken, kurz dem Gedanken eine vollendete Form zu geben. Wie können nun solche, die selbst kein richtiges Urtheil in einer Sache haben, Andere zu einem richtigen Urtheile leiten, wie können solche, welche auf das richtige Denken und den zierlichen Ausdruck selbst einen so geringen Werth legen oder darüber so verkehrt als möglich urtheilen, Andere zum Bewußsein dessen bringen, was ihnen selbst unzugänglich ist!

Aber vielleicht sind die Gymnasien nur in diesem einen Felde der Erkenntniß zurück und vermögen nicht darin das Gehörige zu leisten. Nicht die alten Musterschriftsteller sind es allein, an denen sie den Geist der ihnen anvertrauten Jugend üben sollen. Außerdem sind auch einige Wissenschaften ihnen zur Disposition überlassen, an denen sich die jugendliche Kraft ermannen, an denen sie erstarken kann, indem sie mit den Schwierigkeiten ringt, welche das Studium derselben ihr schafft. Gewiß ein sehr interessantes Studium ist die Geschichte. Schon an sich ist sie

fesselnd und einnehmend für den, der sie betreibt, und sie bedarf gar nicht des äußeren Zaubers, um ihre Verehrer an sich zu ketten. Aber der Vortrag dieser Wissenschaft bietet außerordentliche Schwierigkeiten dar, soll sie mit wahrem Vortheil für den Schüler ihm vorgeführt werden. Ich glaube nicht, daß es irgend eine Wissenschaft giebt, die dem vortragenden Lehrer so viele Schwierigkeiten verursacht, wie gerade diese. Nicht geringe Meisterschaft gehört dazu, sie so vorzutragen, daß Alle davon gefesselt werden und doch auch zugleich sie mit dem möglichst größtem Vortheile in sich aufnehmen. Ließe sich nachweisen, daß die Gymnasien bei dieser Wissenschaft glücklicher wären, als bei den Musterschriftstellern des Alterthums, so dürfte man gewiß nicht zweifeln, daß sie es bald auch in letzterer Hinsicht werden würden. Auch hier wollen wir Thatsachen sprechen lassen, denn diese sollen die Sache allein entscheiden. Man untersuche und prüfe nur die Zöglinge der Gymnasien, welche die Universität beziehen, wie weit sie es in dieser Wissenschaft gebracht haben, und man wird sich sehr bald überzeugen, daß sie weiter nichts als einzelne Bruchstücke aus dem Vortrage dieser Wissenschaft gemeiniglich mitbringen. Es fehlt ihren Kenntnissen der gehörige Zusammenhang. Sie haben keine Uebersicht über das Ganze, und nur der Ueberblick über das Ganze faßt die Einzelnheiten in ein einziges Gemälde zusammen, welches durch den Totaleindruck, den es gewährt, sich in der Seele als Ganzes gestaltet. Das ist insgemein der große Fehler an dem Wissen der Jugend, daß es ihm an Lebendigkeit fehlt. Da aber von Schriftstellern nur zu oft mit bloßen Worten gespielt wird, ohne daß sie mit ihnen einen vernünftigen Sinn verbinden, da ferner der Gegenstand selbst von so hoher Wichtigkeit ist, daß er es wohl verdient, genauer erörtert zu werden, so will ich in Berücksichtigung dieser beiden Umstände, auf eine genaue Erörterung dieses Gegenstandes mich einlassen, um den Verdacht von mir zu entfernen, daß ich selbst nicht wüßte was ich wollte und daher mit dunkeln Worten spielte. Lebendig ist das Wissen, wenn es nicht blos Gedächtnißwerk, sondern in der Seele zugleich mit Anschauung und Vorstellung gepaart ist. Noch mehr aber verdient es diesen Namen, wenn es zugleich vom Urtheil begleitet wird. Das lebendige Wissen ist daher ein verarbeitetes Wissen, das nicht wie ein todter Schatz im Gedächtnisse liegt, sondern das in der Seele selbst schafft, indem es Anschauungen und Vorstellungen erweckt und den Weg zum Urtheile bahnt. Das lebendige Wissen ist daher ein thätiges und schaffendes Wissen, nicht ein unthätiges und blos geschaffenes Wissen. Ein Wissen, das der Mund blos ausspricht, von dem die Seele aber nichts weiß, ist blos ein todtes Wissen. Ein Wissen, das blos in Worte gekleidet ist, bei denen sich entweder nichts denken läßt, oder bei denen nichts gedacht wird, ist gleichfalls ein todtes Wissen. Lieber Leser, willst Du wissen, ob Dein Wissen ein lebendiges oder todtes sei, so beurtheile es nach den hier aufgestellten Kennzeichen, und ich hoffe nicht, daß Du dann noch einen hohen Werth auf todtes Wissen legen wirst.

Außer der Geschichte wird aber auch die Mathematik auf Gymnasien vorgetragen. Der Vortrag dieser Wissenschaft bietet keineswegs so große Schwierigkeit dar, wie der der Geschichte, da die Form dieser Wissenschaft bereits gegeben ist, und darum nicht das Nachdenken des Lehrers in Anspruch nimmt. Allein der abstrakte Charakter dieser Wissenschaft sagt einem großen Theile der jungen Leute nicht zu, zumal, da der eigenthümliche Zauber, den das Studium dieser Wissenschaft darbietet, nur allein demjenigen zugänglich zu sein scheint, der mit Talent für diese Wissenschaft begabt ist. Der Zauber dieser Wissenschaft liegt in der Ueberwindung der Schwierigkeiten und in der Freude, die man fühlt, wenn man nach einem mühsamen Wege endlich die fernen im Strahle eines ewigen Sonnenscheines liegenden Gipfel der Wahrheit wahrnimmt. Es ist nicht zu läugnen, daß die Jugend nicht ohne Zwang zu dieser Wissenschaft geleitet werden muß, und daß die Lehrer derselben in dieser Hinsicht mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Wären aber dies die einzigen Schwierigkeiten, so würden sie wohl noch damit fertig werden. Dagegen bieten sich andere Schwierigkeiten dar, die nicht so leicht zu überwinden sind, und die gerade von einer Seite herkommen, von der man es nicht erwartet, und nicht hätte erwarten sollen. Sie kommen nämlich von Lehrern anderer Wissenschaften her, welche an derselben Anstalt arbeiten und dieser Wissenschaft aus Unwissenheit oder aus irgend einem anderen Beweggrunde nicht hold sind. Eben so oft aber auch von Vorstehern der Schule selbst, welche nur gezwungen dieser Wissenschaft den Eintritt in ihre Anstalt gestatten und ihr daher eine Aufnahme bereiten, wie die eines ungebetenen Gastes ist. Alles, was diese Männer nur thun können, um das Gedeihen dieser Wissenschaft in der Anstalt zu verhindern, das thun sie gewiß, und sie rechnen es sich noch als Verdienst an, wenn sie hierin glücklich gewesen sind. Jeder Vernünftige muß die Ungereimtheit eines solchen Verfahrens einsehen, und ich glaube nicht nöthig zu haben, mich weitläufiger darüber auszulassen, da die Absurdität desselben zu sehr zu Tage liegt. Aber über die Verworfenheit einer so niedrigen Handlungsweise einige Worte zu äußern, kann ich nicht unterlassen. Der Beweggrund, welcher diese Herren dazu veranlaßt, mag sein, welcher er will, so kann man ihn gewiß nie billigen, und daß dadurch in moralischer Hinsicht sehr verderblich auf die Zöglinge eingewirkt wird, läßt sich nicht läugnen. Es gehört ein hoher Grad von Falschheit dazu, mit verstellter Freundlichkeit auf der einen Seite zu verfahren, und mit gehässiger Feindschaft insgeheim zu bekämpfen. Daß unter solchen Umständen nicht viel geleistet werden kann, läßt sich leicht denken, und man darf sich daher nicht wundern, wenn Gymnasien ihre Zöglinge auch in Bezug auf diese Wissenschaft sehr spärlich ausstatten. Doch gilt dies keineswegs von allen Gymnasien. Ich weiß recht wohl, daß es Gymnasien giebt, die hierin alles nur Mögliche leisten, was ihnen gewiß zur großen Ehre, wie ihren Zöglingen zum großen Nutzen gereicht.

Nachdem wir nun die Leistungen der Gymnasien die Musterung haben passiren lassen, und diejenigen Thatsachen zusammengestellt haben, aus denen sich dieselben mit der größten Sicherheit entnehmen ließen, wenden wir uns nunmehr zu dem dritten Theile dieser Schrift, in der wir untersuchen wollen, warum Gymnasien nicht das leisten, was sie leisten sollen.

Warum leisten Gymnasien nicht das, was sie leisten sollen?

Indem wir vorher die Leistungen der Gymnasien erörterten und an diese Leistungen den durch unsre vorhergehenden Untersuchungen gewonnenen Maßstab anlegten, mußte sich daraus ergeben, ob diese Leistungen den an sie gemachten Anforderungen entsprechen. Das daraus sich ergebende Resultat war, daß die Gymnasien keineswegs das leisten, was sie leisten sollen. Nachdem wir dieses Resultat erhalten haben, liegt es uns nunmehr ob, die Ursachen aufzusuchen, warum die Gymnasien das nicht leisten, was sie leisten sollen. Kennte man diese Ursachen, so dürfte man sie nur entfernen, um die Gymnasien auf denjenigen Standpunkt zu stellen, den sie eigentlich einnehmen sollten. Wir wollen es versuchen, diese Ursachen zu entwickeln, wollen aber zugleich im Voraus bemerken, daß wir besonders in diesem Theile unsrer Schrift, uns nicht gescheuet haben, das, was wir als wahr und gut erkannt haben, frei und offen zu bekennen. Will man uns dies zum Vorwurf machen, so können wir es zwar Niemandem verwehren, wollen aber die Versicherung geben, daß wir unser Gewissen dadurch nicht zu belasten glauben, und das ist, denke ich, wohl eine Hauptsache. Wenn man sich des Guten bewußt ist, so braucht man Niemanden in der Welt zu scheuen, und muß man im schlimmsten Falle auch um des Guten willen, das man beabsichtigte, leiden, so findet man in einem guten Gewissen den Trost, den keine Macht der Erde uns zu geben oder zu nehmen vermag.

Wenn in irgend einer Hinsicht das nicht geleistet wird, was geleistet werden sollte, so muß man sich zunächst zu den Leistenden wenden, und zu ermitteln suchen, wer diese sind. In unserm Falle sind die Leistenden offenbar die Lehrer. Wenn sie nun das nicht leisten, was sie leisten sollten, so liegt offenbar die Ursache in ihnen. Zwar könnte man sagen, daß die Ursache auch an den Zöglingen liegen könnte, die doch auch das Ihrige dazu beitragen müssen, wenn das Werk ihrer Bildung vollendet werden soll. Die Zöglinge können allerdings Hindernisse entgegensetzen; da es aber den Lehrern zukommt, und eine ihrer Obliegenheiten ist, alle sich ihnen entgegenstellende Hindernisse zu beseitigen, so fällt die Schuld der Unterlassung doch einzig allein auf die Lehrer zurück. Ihr sagt, es fehlt euren Schülern an gutem Willen. Aber es ist ja eben eure Sache, diesen guten Willen in ihnen zu schaffen, und euch stehen die Mittel dazu in so reichlicher Menge zu Gebote.

Benutzt ihr diese Mittel nicht, oder benutzt ihr sie nicht recht, so ist das eure Schuld. Die Zöglinge sind die Objecte eurer Thätigkeit, sie sind der Boden, den ihr zu bearbeiten habt. Daß ihr dabei auf Schwierigkeiten stoßt, darf das Wunder nehmen? Welches menschliche Werk wäre nicht mit Schwierigkeiten verbunden! In den Lehrern also, als dem leistenden Theile, müssen wir die Ursache suchen, warum die Gymnasien nicht das leisten, was sie leisten sollen. Warum aber, kann man wieder fragen, leisten die Lehrer nicht das Gehörige? Entweder, weil sie völlig unfähig sind, oder nicht den guten Willen haben, oder keine klare und bestimmte Vorstellung von ihrem Berufe besitzen, oder endlich nicht die rechten Mittel wählen, um ihren Zweck zu erreichen.

Daß in der Unfähigkeit der Lehrer eine bedeutende Ursache der geringeren Leistungen der Gymnasien liegt, wer könnte dies läugnen Wir müssen uns jedoch über den Begriff der Unfähigkeit erst gehörig verständigen, ehe wir ein richtiges Urtheil darüber fällen können. Diese Unfähigkeit kann entweder in formeller oder in materieller Hinsicht stattfinden. Im ersteren Falle spräche man dem Lehrer das Talent zu lehren ganz oder zum Theil ab, im zweiten Falle würde man bei ihm die erforderlichen Kenntnisse vermissen, deren er durchaus bedarf, um seinem Berufe völlig Genüge zu leisten. Aus beiden Arten von Unfähigkeit kann aber kein anderes Resultat als das der unvollkommenen Leistung hervorgehen. Das Talent zu lehren zeigt sich in der Art, wie dem Zöglinge der Stoff überliefert wird. Der Stoff kann nun dem Zöglinge auf verschiedene Weise überliefert werden. Entweder so, daß er gleichsam in rohen und und unverarbeiteten Zustande ins Gedächtniß übergeht, so daß sein Wissen bloßes Gedächtnißwerk ist, oder der Stoff kann dem Zöglinge so überliefert werden, daß bei dieser Ueberlieferung alle seine Geisteskräfte in Anspruch genommen und in Thätigkeit gesetzt werden. Der Stoff wird auf diese Weise verarbeitet, und das Gedächtniß nimmt ihn in diesem verarbeiteten Zustande auf. Das Wissen des Zöglinges ist in diesem Falle sein eignes Geistesprodukt und somit sein wahres Eigenthum, über das er frei und selbständig nach Willkür verfügen kann. Im ersteren Falle würde der Lehrer den Stoff blos vortragen oder seinen Zöglingen gleichsam vorhalten, im zweiten Falle muß dagegen der Lehrer den Stoff zergliedern, die einzelnen Glieder von einander sondern, und sie dem Zöglinge wieder zum Begriffe, zur Vorstellung, zum Gedanken zusammensetzen lassen, er muß die Bestandtheile des Wissens von einander trennen, sie ihrer verschiedenen Form nach zur Anschauung bringen, und endlich durch Vereinigung der verschiedenen Formen wieder ein Ganzes schaffen, in dem das Einzelne verschwindet und in dem Ganzen gleichsam untergeht. Hieraus ergiebt sich, wie sehr beide Arten den Stoff zu überliefern von einander verschieden sind, und welchen verschiedenen Einfluß auf die Bildung des Geistes sie äußern müssen.

Aus dem hier entwickelten Begriffe der Unfähigkeit geht deutlich hervor, daß

die materielle Unfähigkeit des Lehrers nur bei der ersten Art den Stoff seinen Zöglingen zu überliefern vorkommen kann, und daß diese materielle Unfähigkeit darin besteht, daß der Lehrer nicht die erforderlichen Kenntnisse besitzt, um seinen Zöglingen den Stoff seinem ganzen Umfange nach vorlegen zu können. Da aber diese Art der Unfähigkeit nicht nur seltener vorkommt, sondern auch gemeiniglich nicht gemeint wird, wenn im Allgemeinen von Unfähigkeit des Lehrers die Rede ist, so können wir sie auch hier füglich übergehen, und wenden uns daher sogleich zu der formellen Unfähigkeit, die entweder in dem Mangel an Talent, den Stoff zur formellen Bildung der Zöglinge zu benutzen, oder in dem Mangel an gehöriger Ausbildung des Lehrers besteht, um den Stoff mit Erfolg zu diesem Zwecke benutzen zu können.

Man wird leicht begreifen, daß, wenn von Lehrertalent die Rede ist, nichts Andres darunter verstanden werden kann, als was wir hier darunter begreifen. Das Talent ist offenbar etwas Angebornes, was sich Niemand selbst geben kann, und was er natürlich auch durch keine Uebung sich erwerben kann. Da nun Individuen, die dieses Lehrertalent nicht besitzen, kein Vorwurf deswegen gemacht werden kann, weil es ja nicht ihre Schuld ist, daß es ihnen abgeht, so kann auch der Besitz dieses Talentes nicht als Bedingung aufgestellt werden, unter welcher Individuen zu dem Berufe des Lehrers zugelassen werden dürfen. Hieraus folgt, daß eine Menge von Lehrern vorhanden sein muß, die, ohne von der Natur zu ihrem Berufe befähigt worden zu sein, sich dennoch diesem Berufe gewidmet haben und ihn ausüben. Ist nur eine geringe Menge von Individuen vorhanden, welche die Natur so ausgezeichnet begünstigt hat, so muß nothwendig die größere Anzahl von Lehrern gerade diejenige sein, denen das Lehrertalent versagt ist. Nun ist aber die Natur nicht so verschwenderisch mit ihren Gaben, daß sie bei Austheilung derselben das Bedürfniß völlig befriedigte, und dieselben an so Viele vertheilte, als zum Lehrerberufe erforderlich sind. Vielmehr ist sie umgekehrt sehr haushälterisch damit, zumal da sie bei den verschiedensten Berufsarten der verschiedensten Köpfe bedarf, und wenn sie keine derselben vernachlässigen will, sehr Ursache hat, bei jeder einzelnen sparsam zu sein. Sodann muß man auch bedenken, daß bei der Wahl des Berufes nicht die Natur allein es ist, welche den Ausschlag giebt, daß vielmehr das Schicksal dabei eine wichtige Rolle spielt. Wie viel Männer mag es nicht geben, welche ein ausgezeichnetes Lehrertalent besitzen, die aber durch den Gang ihrer Lebensverhältnisse von der Anwendung und dem Gebrauche desselben abgeleitet wurden. Hat nun dies Alles seine Richtigkeit, so läßt sich leicht einsehen, daß es eine große Anzahl von Lehrern geben müsse, denen das eigentliche Talent zu diesem Berufe gänzlich abgeht, und die gleichwohl durch die Führung ihres Schicksals geleitet diesen Beruf ergriffen. Soll man nun an solche Lehrer, welche die Natur weniger begünstigte, geringere Forderungen stellen, um es ihnen möglich zu machen, dieselben zu erfüllen, oder soll man an sie dieselben Forderungen stellen,

welche man an die stellt, welche am reichsten begabt sind? Will man gerecht gegen diese Männer sein, so kann man nicht gleiche Forderungen stellen. Will man dagegen gerecht gegen die Schulen nnd ihre Zöglinge sein, so muß man dieselben Forderungen stellen. Da wir aus dieser Schwierigkeit uns schwerlich herauszuhelfen die Hoffnung haben, und es auch von geringer Wichtigkeit wäre, wenn wir uns davon zu befreien vermöchten, so wollen wir lieber das erwägen, was unläugbar von viel größerer Bedeutung ist, wie man sich nämlich in der Wirklichkeit aus dieser Schwierigkeit heraushilft.

Daß die öffentliche Meinung eine Verschiedenheit in der Befähigung der Lehrer zu ihrem Berufe statuiren muß, ist wohl einleuchtend. Die Sache liegt zu sehr am Tage, als daß sie sich wegläugnen ließe. Wenn aber die Ansichten hinsichtlich dessen, was zu dieser Befähigung gehört, verschieden sind, so muß natürlich sich auch das Urtheil nach dieser Verschiedenheit der Ansicht modificiren. Die öffentlichen Blätter, welche die Organe der öffentlichen Meinung sind, sprechen so oft über Lehrer, indem sie dieselben rühmend erwähnen, daß man aus ihnen mit leichter Mühe die Ansichten des Publikums über Lehrerbefähigung schöpfen kann. Wir wollen hier einen getreuen Catalog aller der Kennzeichen geben, welche diese öffentlichen Organe fordern, um Lehrern das Prädikat der Befähigung beilegen zu können.

Ein wesentliches Erforderniß nun, welches diese Blätter anführen, ist erstlich Reichthum an Kenntnissen. Wer würde wohl einem Lehrer, dem es an Gelehrsamkeit fehlte, die Befähigung zu seinem Berufe zuerkennen! Eine je größere Masse von Kenntnissen Einer besitzt, desto mehr ist er zum Lehrer befähigt. Denn erstlich kann er alsdann in desto mehr Fächern unterrichten, ist also brauchbarer als derjenige, welcher sich nur auf wenige Fächer beschränkt hat. Zweitens wird er dann seinen Stoff erschöpfender behandeln, und ihn in desto größerem Umfange seinen Zöglingen überliefern als irgend ein Andrer, dem diese Masse von Kenntnissen nicht zu Gebote steht. Eine nothwendige Folge dieses Unterrichtes wird sein, daß auch seine Zöglinge eine größere Masse von Kenntnissen erhalten, und daß ihr Wissen dadurch einen bedeutenderen Umfang erhält. Vergleichen wir das, was aber über Lehrerbefähigung gesagt ist mit dem, was hier dazu erfordert wird, so möchte sich wohl ergeben, daß hier arge Begriffsverwechselungen stattfinden. Ich hoffe, man wird es mir verzeihen, wenn ich das Urtheil Andrer über Lehrerbefähigung einer Kritik unterwerfe, zumal da ich sehr gern erbötig bin, auch das meinige von Andern kritisiren zu lassen. Jeder wird leicht einsehen, daß bei dem hier aufgestellten Kenntzeichen nur auf die eine Art der Befähigung Rücksicht genommen wird, nämlich auf die materielle Befähigung, auf die wir oben einen so geringen Werth legten, daß wir sie mit nur wenigen Worten abgefertigt haben. Die materielle Befähigung zu dem Lehrerberufe ist so leicht zu erwerben, daß man Individuen von den

geringsten Fähigkeiten findet, welche dieselbe in ausgezeichnetem Grade besitzen. Wäre sie schwierig zu erlangen, würde sie dann wohl der offenbaren Unfähigkeit so leicht zugänglich sein? Wir finden diese materielle Befähigung bei Männern, welche notorisch zum Lehrerberufe ganz untüchtig sind und die sogar in der öffentlichen Meinung als dazu ganz untüchtig bezeichnet werden. Wenn zur Lehrerbefähigung nichts weiter gehörte, als das Vermögen, den Zöglingen eine große Masse von Stoff vorschütten zu können, an dem sie sich nach Herzenslust mästen könnten, dann würde die bloße materielle Befähigung allerdings ausreichen.

Fordert man dagegen formelle Befähigung, so wird man bald finden, wie wenig Individuen dieselbe besitzen. Denn die formelle Befähigung verleiht die Natur, und solange die Natur dieses Vorrecht sich vorbehält, dürfen wir nicht erwarten, diese Befähigung an eine große Menge von Individuen verschwendet zu sehen. Es ist zwar nicht zu läugnen, daß auch der Kunst Mittel zu Gebote stehen, weniger befähigten Individuen diese formelle Befähigung einigermaßen zu verleihen, doch gehört dies nicht hierher, und wir werden später genöthigt sein darauf zurückzukommen. Wir fassen hier Befähigung im strengsten Sinne auf, nämlich Befähigung von Seiten der Natur, welche allein wahre Befähigung ist, und unterscheiden sie wesentlich von der Befähigung durch Kunst, welche nur ein unvollkommenes Surrogat der ersten Art von Befähigung ist. Daß aber von dieser formellen Befähigung gänzlich abgesehen wird, wenn bei Anforderungen die Masse der Kenntnisse allein in Betracht kommt, ist wohl einleuchtend. Wir sehen hieraus, was wir von diesem Kennzeichen der Lehrerbefähigung zu halten haben und wenden uns daher sogleich zu einem andern Kennzeichen, welches als Maßstab der Lehrertüchtigkeit gerühmt wird.

Ein andres Kennzeichen der Lehrertüchtigkeit soll der öffentlichen Meinung nach die Herausgabe gelehrter Schriften sein, besonders wenn dieselben geschrieben sind, um die Wissenschaft dadurch zu erweitern und zu vervollständigen. Daß solche gelehrte Schriften sehr verdienstlich sein können, wird wohl Niemand läugnen, daß sie einen Schatz von Kenntnissen erfordern, begreift Jeder leicht, und daß die Verfasser derselben durch Herausgabe solcher Schriften Beweise von ihrer großen Gelehrsamkeit geben, wird ihnen Niemand absprechen. Betrachtet man die Verfasser derselben als die Inhaber einer großen Masse von Kenntnissen, so kann man nicht zugeben, daß sie durch Herausgabe derselben einen Beweis ihrer Lehrertüchtigkeit geben, und es würde in diesem Falle dasselbe Urtheil gelten, welches wir vorher gefällt haben, daß sie nämlich blos ihre materielle Befähigung, nicht aber ihre formelle dadurch bethätigten. Faßt man jedoch diese Schriften ihrer Form nach auf, so können sie allerdings als Belege der formellen Befähigung ihrer Verfasser dienen. Nur muß man bedenken, daß die Gabe des Lehrers eine ganz andre ist, als die des Schriftstellers. Mancher, welcher sich als Schriftsteller ausgezeichnet und

Schriften geliefert hat, die in formeller Beziehung alles Lob verdienen, würde eine klägliche Rolle spielen, sollte er als Lehrer seine formelle Befähigung bethätigen. Der Schriftsteller darf und kann nicht so in die Einzelheiten des Gedankens und die verschiedenen Formen desselben eingehen, wie es von dem Lehrer verlangt wird. Der Schriftsteller kann daher seine formelle Befähigung in weit minderem Grade bethätigen als der Lehrer. Nur äußerst unvollkommen kann man daher aus den Schriften eines Lehrers seine formelle Befähigung zu diesem Berufe erkennen, und sie doch darnach bestimmen zu wollen, wäre in der That sehr thöricht, da man nur seine Leistungen als Lehrer als Maßstab des Urtheiles über ihn anzunehmen braucht, um im Stande zu sein, ein richtiges Urtheil zu fällen.

Die Unzweckmäßigkeit, einen Maßstab für die Lehrertüchtigkeit von den literarischen Leistungen der Lehrer zu entlehnen, erhellt wohl am besten aus der Thatsache, daß die fähigsten Lehrer gerade am seltensten die literarische Laufbahn betreten, weil sie nie Zeit dazu finden. Sie begreifen am besten, daß ihre ganze Thätigkeit der Schule angehört, und sind zu gewissenhaft, ihr dieselbe zu entziehen. Gerade die unfähigsten Lehrer betreten diese Laufbahn am häufigsten, weil sie auf derselben den Ruf zu erlangen glauben, den sie sich als Lehrer zu erwerben bezweifeln müssen. Welcher gewissenhafte Lehrer wird jemals behaupten, daß seine Thätigkeit keinen Gegenstand mehr vorgefunden hat, auf den er dieselbe richten könnte, daß er einmal fertig geworden ist. Auch wenn er noch so viel gethan hat, findet er immer noch zu thun, und je mehr er thut, desto weniger glaubt er gethan zu haben. Der weniger gewissenhafte Lehrer glaubt die Pflichten seines Berufes vollkommen zu erfüllen, wenn er blos so viel thut, wie der Buchstabe des Gesetzes ihm auferlegt, und die Zeit, welche ihm von der Erfüllung seiner gesetzlichen Obliegenheiten übrig bleibt, betrachtet er als sein Eigenthum, über das er nach Belieben verfügen kann. Und wenn es dabei noch sein Bewenden hätte, möchte es immer noch hingehen. Wie oft geschieht es nicht, daß der mit literarischen Arbeiten beschäftigte Lehrer seinen Beruf nur als Nebensache betrachtet, und seine literarischen Arbeiten als Hauptsache ansieht. Jenen nur nothdürftig besorgt, diesen dagegen den größten und schönsten Theil seiner Zeit zuwendet. Wenn sich die Gewissenlosigkeit eines Lehrers bis zu diesem Grade steigert, kann man dann nicht mit Recht sagen, daß hier ein ganz abscheulicher Diebstahl vorliegt? Du sollst deine Thätigkeit und Kraft der Anstalt widmen, welche dir ihre Zöglinge anvertraut hat, und du entziehst sie ihr nach Möglichkeit, um sie einem fremdartigen Berufe zuzuwenden. Man sollte daher schon wegen des möglichen Mißbrauches, der damit getrieben werden kann, die literarische Thätigkeit eines Lehrers nicht als Kennzeichen seiner Tüchtigkeit betrachten, ja man sollte dieselbe eher tadeln, als loben, eher zu verhindern suchen, als aufmuntern, und lieber die Palme des Lobes dem Lehrer reichen, der es verschmäht zum Nachtheile seines Berufes und seiner

Zöglinge sich den Ruf der Tüchtigkeit dadurch zu verschaffen, daß er in das Feld literarischer Thätigkeit zieht.

Ein andres Kennzeichen der Lehrertüchtigkeit hat man in der Menge derer finden wollen, die mit dem Zeugnisse der Tüchtigkeit auf die Universitäten entlassen worden sind. Wie trügerisch aber auch dieses Kennzeichen ist, müssen diejenigen am besten zu beurtheilen wissen, denen es bekannt ist, wie es bei der Ertheilung solcher Zeugnisse zuzugehen pflegt. Uebrigens ist es ja gänzlich in die Hand der Lehrer gelegt, wie viel von dergleichen Zeugnissen sie ertheilen wollen, und man kann sich leicht denken, daß sie weit eher geneigt sind, die Zahl der Tüchtigen zu vergrößern als zu vermindern, wäre es auch nur, um den Schein ihrer eigenen Tüchtigkeit dadurch zu retten. Und welche Ungerechtigkeit ließe man sich gerade gegen gewissenhafte Lehrer zu Schulden kommen, die es nicht über sich gewinnen können der Wahrheit untreu zu werden, um nur den äußern Schein zu retten. Mit Recht wird daher dieses Kennzeichen von allen Verständigen zurückgewiesen und irgend einer Beachtung für unwerth gehalten.

Solche Kennzeichen der Lehrertüchtigkeit hat man aufgestellt, und noch viel andre mehr von gleichem Werthe, und nach ihnen die Würdigkeit der Lehrer beurtheilt. Daß daraus ganz verkehrte Urtheile hervorgehen müssen, ist wohl klar. Man kommt dadurch zu Resultaten, welche aller Wahrheit Hohn sprechen. Man kann daher mit Recht behaupten, daß wohl keine absurderen Urtheile gefällt werden als gerade über Lehrer, und daß es nur eine sehr geringe Anzahl von Männer giebt, die darüber richtig zu urtheilen vermögen. Es herrscht, so kann man behaupten, eine wahrhaft babylonische Verwirrung in dem Urtheile des Publikums über Lehrertüchtigkeit, und es werden in dieser Beziehung so ganz entgegengesetzte Forderungen gestellt, daß man glauben sollte, es sei von ganz verschiedenen Dingen die Rede. Ich halte daher es nicht für überflüssig, hier Einiges zu sagen, was man gefälligst beachten wolle, und durch dessen Beachtung man vielleicht geeignet werden möchte, ein richtigeres Urtheil zu fällen. Ich habe bereits oben erwähnt, daß nur angeborne Fähigkeit den Anspruch auf den Namen eines wahren Lehrers giebt. Lehrer werden eben sowohl wie Dichter und Redner geboren, und keineswegs in so großer Menge geboren, daß daran großer Ueberfluß wäre. Man darf daher wohl annehmen, daß unter hundert Lehrern höchstens fünf sind, welche dazu geboren sind, oder mit andern Worten, welche von der Natur ihre Befähigung zum Lehrerberufe erhielten. Eine Schule muß es daher für ein großes Glück ansehen, wenn sie nur einen einzigen Lehrer besitzt, dem die Natur diese Vergünstigung ertheilte. Dieser einzige vermag aber auch mehr, als alle andre zusammengenommen. Er ist nicht allein ein Segen für die Schüler, sondern auch ein Muster und Vorbild für die übrigen Lehrer, die von ihm Lehrer zu sein lernen können, wenn sie sonst Lust und Befähigung dazu haben. Schulen, die sich nicht des Glückes erfreuen,

einen gebornen Lehrer zu besitzen, sind außer Stand etwas Ausgezeichnetes zu leisten, sie sind höchstens miserable Treibhäuser angeübter Lehrerkunst, und auch das noch nicht einmal, wenn nicht der Strahlenschimmer eines reichbegabten Geistes ihnen einige, wenn auch bleiche, Lichtstrahlen zusendet.

Um diese Behauptungen als gerechtfertigt zu betrachten, achte man nur auf Schulen, die einen solchen reich begabten Geist besitzen. Auf welcher Stufe stehen dieselben, so lange sie so glücklich sind, ihn in ihrer Mitte zu haben? Haben sie ihn aber verloren, dann sinken sie wieder in ihr Nichts zurück, und fallen ohne Erbarmen der Erbärmlichkeit wieder anheim. Gebe man sich nur die Mühe, solche Beispiele zu beachten, und man wird sich die Gelegenheit verschaffen, sich ein richtiges Urtheil über Lehrertüchtigkeit aneignen zu können. Männer, denen die Natur die Fähigkeit zum Lehrerberuf nicht verlieh, können keinen bedeutenden Einfluß auf Schulen äußern. Sie mögen kommen oder gehen, so ist das ganz gleichgültig. Die Schule gewinnt weder durch sie, noch verliert sie Etwas an ihnen. Sie sind nur Lückenbüßer, die man in Ermangelung von etwas Besserem gebraucht, um als Surrogat des Besseren zu dienen. Wehe einer Schule, wenn sie das Unglück hat, lauter Lückenbüßer zu besitzen! Und wie häufig ist dies der Fall!

Eine andere Ursache von dem, daß die Gymnasien nicht leisten, was sie leisten sollten, finden wir in dem Mangel an gutem Willen von Seiten der Lehrer etwas Tüchtiges zu leisten. Wenn dieser gute Wille fehlt, ist freilich nicht viel zu erwarten. Er fehlt aber gerade denen am meisten, welche keine natürliche Befähigung zu diesem Berufe besitzen. Nur gezwungen folgen sie diesem Berufe und treiben ihn gleichsam als ein Gewerbe. Sie betrachten in ihm nur ein Mittel, sich ihren Unterhalt zu erwerben, und würden ihn eben so gern mit jedem andern vertauschen, der ihnen gleiche Vortheile gewährte. Manchen fehlt es allerdings nicht an gutem Willen bei ihrem Eintritte in diesen Beruf, je länger sie aber in demselben arbeiten, desto mehr verliert sich ersterer. Man sieht hieraus, wie sehr dieser gute Wille von der Begeisterung für diesen Beruf und von der Lust an demselben abhängig ist. Es ist aber um so mehr zu bedauern, wenn es Lehrern an diesem guten Willen fehlt. Denn giebt es irgend Etwas, was den Mangel an natürlicher Befähigung einigermaßen ersetzen kann, so ist es der gute Wille. Allerdings ist es wahr, daß der natürlichen Befähigung nichts gleichkommt, und daß sich ihr Mangel durch etwas Andres nie vollkommen ersetzen läßt. Kann der gute Wille aber auch nicht als völliges Ersatzmittel betrachtet werden, so ist er doch wenigstens dasjenige, welches seiner Wirkungen nach der natürlichen Befähigung am nächsten kommt. Diejenigen, welche den guten Willen haben, etwas Tüchtiges zu leisten, eignen sich gleichfalls eine Befähigung zu ihrem Berufe an, wenn auch nicht eine natürliche, was nicht in ihrer Macht steht, so doch wenigstens eine durch Kunst erzeugte. Wenn irgend Männer, denen es an natürlicher Befähigung fehlt,

es über sich vermögen von denjenigen zu lernen, welche von der Natur diese Befähigung erhielten, so sind es gerade diejenigen, welche den guten Willen besitzen, etwas Tüchtiges zu leisten. Sie schämen sich nicht, von Andern zu lernen, wonach sie mit so großer Begier trachten, und sehen es als eine Wohlthat an, wenn ihnen eine so treffliche Gelegenheit geboten ist. Sie begreifen es sehr wohl, daß sie gerade von solchen Männern mehr zu lernen vermögen, als durch jedes andre Mittel, welches sich ihnen nur immer darbieten könnte. Außerdem bedienen sie sich aller andern Hülfsmittel, die sie ihrem gewünschten Ziele zuführen können. Wenn es daher auch Schulen an gebornen Lehrern fehlt, so können sie sich schon glücklich schätzen, sobald sie Lehrer haben, denen es an dem guten Willen nicht fehlt und die sich eine künstliche Befähigung zu ihrem Berufe angeeignet haben.

Leider ist es sehr zu beklagen, wenn Lehrer, die es gerade am meisten nöthig hätten, sich diese künstliche Befähigung anzueignen, aus Eitelkeit oder Unkunde alle diejenigen Mittel verschmähen, die sie zu diesem Ziele führen könnten. Besonders kommt dies bei denjenigen Lehrern vor, die eine bedeutende materielle Befähigung bei gänzlich fehlender formellen Befähigung besitzen. Es ist eine bekannte Sache, daß Kenntnisse aufblähen und desto mehr aufblähen, je geringern Werth sie haben. Solche Lehrer meinen nun bei ihrer materiellen Befähigung alle Ansprüche als Lehrer zu befriedigen, und sie können bei ihrem Unverstand nicht begreifen, wie es noch außer ihren Kenntnissen etwas Anders geben könne, was zum Lehrer befähige. Ich brauche wohl nicht erst zu sagen, wie sehr die Schulen durch solche außerordentlich beschränkte Menschen leiden. Man muß sie als die Pest der Schulen betrachten und kann nur diejenige Schule beklagen, die das Unglück hat, ein solches Subject oder wohl gar mehre derselben zu besitzen. Daß solche Schulen zu den erbärmlichsten gehören, ist nicht schwer zu begreifen. Man glaube ja nicht, daß dergleichen Subjecte in geringer Zahl vorhanden sind. Leider ist die Zahl derselben zum Verderben der Schulen bei weitem größer als man wünschen sollte. Diese Subjecte sind gerade die allerunfähigsten Menschen, welche die Natur nicht zu Leitern von Menschen, sondern zu Führern von Viehheerden bestimmte. Aber so lächerlich spielt das Schicksal oft mit dem Naturell des Menschen, daß es denselben der Natur zum Hohne in eine Laufbahn leitet, die seinem natürlichen Berufe ganz entgegengesetzt ist.

Eine dritte Ursache von den mangelhaften Leistungen der Gymnasien sehen wir darin, daß die Lehrer keine bestimmte und klare Vorstellung von ihrem Berufe besitzen. Wie kann derjenige, welcher nicht mit sich im Klaren darüber ist, was er eigentlich zu leisten hat, das leisten, was er leisten soll! Wir können hierher die kurz vorher erwähnten Männer rechnen, welche in der materiellen Befähigung die völlige Befähigung zu ihrem Berufe erkennen. Offenbar entspringt diese Ansicht aus dem Mangel einer bestimmten und klaren Vorstellung von ihrem Berufe. Hät-

ten sie diese, so könnten sie nicht so ungereimt urtheilen. Wir sehen hieraus, wie wichtig es für den Lehrer ist, eine bestimmte und klare Vorstellung von seinem Berufe zu haben, wie sehr seine Wirksamkeit davon abhängig ist und der Erfolg seiner Bestrebungen dadurch bestimmt wird. Hat ein Lehrer eine klare und bestimmte Vorstellung von seinem Berufe, so kann er nie in einer falschen Richtung wirken, er ist alsdann im Stande zu leisten, was er leisten soll.

Werfen wir einen Blick auf die Geschichte des Gymnasialwesens, so werden wir finden, daß dieser Mangel an einer klaren und bestimmten Vorstellung es war, durch welchen die Schulen eine ganz falsche Richtung erhielten. Ich habe weiter oben erwähnt, daß die Gymnasien eine ganz allgemeine Tendenz haben müßten, daß sie ihre Zöglinge nicht zu einem besondern Berufe erziehen dürften, sondern es vielmehr mit Zöglingen zu thun hätten, die später zu den verschiedenartigsten Berufsarten übergingen. Es würde daher ganz zweckwidrig sein, bei der Bildung derselben einer besondern Richtung, welche es auch immer sei, zu folgen, da jede besondere Richtung einen Theil der Zöglinge vor dem andern begünstigte, für einen Theil derselben zwar vortheilhaft wäre, der Mehrzahl derselben aber nicht entsprechen könnte. Die Geschichte lehrt nun, daß die Gymnasien nicht immer ihren allgemeinen Charakter behauptet, sondern oft einen besondern angenommen haben, und allen ihren Zöglingen eine gewisse Richtung geben wollten, obwohl dieselbe nicht den Lebenszwecken Aller zusagen konnte.

Betrachten wir die frühere Zeit, so war es besonders die theologische Richtung, welche man den Zöglingen der Gymnasien zu geben suchte. Alle wurden so gebildet und erzogen, als sollten alle Theologen werden. Diejenigen Zöglinge, welche später einem andern Berufe folgten, wurden dadurch auf eine auffallende Weise vernachlässigt. Sie waren genöthigt, ihre Zeit mit der Erlernung von Dingen hinzubringen, die für sie in ihrem künftigen Berufe ganz nutzlos waren, und sie wurden dagegen in andern Dingen wieder vernachlässigt, die ihnen später großen Nutzen hätten bringen können. In dem besondern Charakter, den damals die Gymnasien annahmen, ging daher der allgemeinere Charakter derselben ganz unter. Die Nachtheile, welche aus dieser Tendenz der Gymnasien hervorgingen, machten sich bald nur zu sehr bemerkbar, im theologischen Eifer wollte man sie jedoch nicht bemerken. Man wollte lieber unvollkommener bilden, als die theologische Bildung aufgeben. Als aber doch endlich das Licht durchbrach und man die nachtheiligen Erfahrungen nicht mehr zurückweisen konnte, weil sie sich auch dem Kurzsichtigsten aufdrangen, sah man sich endlich genöthigt, diese Richtung aufzugeben. Noch aber konnte man sich nicht entschließen, den allgemeinen Charakter der Gymnasien anzuerkennen. Man hatte sich Jahrhunderte hindurch gewöhnt, sie eine gewisse Richtung verfolgen zu sehen, und glaubte, der Fehler liege nur darin, daß es gerade eine theologische Richtung war. Die Theologen verloren daher die Herrschaft in

den Gymnasien, aber nicht, um dadurch die allgemeinere Tendenz dieser Schulen herzustellen, sondern nur, um sie unter das eben so einseitige Joch der Philologen kommen zu sehen. Die Gymnasien gingen daher aus den Händen der Theologen in die der Philologen über. Daß diese nun jede theologische Richtung verbannten, und diese Schulen dadurch von einem lästigen Joche befreiten, ist allerdings wahr. Die Frage aber ist, ob dadurch diese Schulen den ihnen zukommenden allgemeinen Charakter wirklich erhielten. Dies muß aber durchaus geläugnet werden. Denn die Philologen, die wahrscheinlich glaubten, die Schulen könnten nicht gedeihen, wenn sie sich nicht unter einem Joche befänden, hatten nichts Eiligeres zu thun, als ihr Joch diesen Schulen aufzuerlegen. Und unter diesem Joche schmachten sie noch heut zu Tage und sehen mit Sehnsucht der Stunde ihrer Befreiung entgegen. Nahmen die Gymnasien früher eine theologische Richtung, so nehmen sie jetzt einzig und allein eine philologische Richtung an. Sie entbehren also noch des allgemeinen Charakters, der ihnen gebührt und ist derselbe in einem besondern Charakter gleichfalls untergegangen.

Daß die Philologen den Gymnasien ihren allgemeinen Charakter entziehen und ihnen eine besondere Richtung geben, die man mit dem Namen der philologischen Richtung sehr richtig bezeichnet, möchte vielleicht von Vielen nicht zugegeben, und von ihnen die Behauptung aufgestellt werden, daß gerade die Philologen den Schulen den geforderten allgemeinen Charakter verliehen und sie von jeder besondern Richtung abgeleitet hätten. Daß es aber mit diesen Behauptungen seine Richtigkeit nicht habe, läßt sich leicht nachweisen. Nur aus einer Begriffsverwirrung läßt es sich erklären, wenn man die philologische Richtung nicht als eine einseitige bezeichnen will. Wir wollen hierbei den Weg einschlagen, daß wir zuerst die Gegner anhören, und sodann die Gründe, welche sie vorzubringen sich bemühen, als unstatthaft zurückweisen. Die Sprachen, sagen sie, sind ein allgemeines Bildungsmittel, welches besonders zur Ausbildung der Jugend angewendet werden muß. Durch dieses Bildungsmittel werden alle Seelenkräfte in Anspruch genommen und geübt, die Zöglinge also dadurch zu jeder Art von Seelenthätigkeit tüchtig gemacht. Einem solchen Bildungsmittel nun könne man durchaus den allgemeinen Charakter nicht absprechen. Wendeten daher die Philologen dasselbe an, so entzögen sie dadurch den Schulen nicht ihren allgemeinen Charakter.

Wenn die Philologen bei Anwendung dieses Bildungsmittels blos den Zweck der dadurch bewirkten Bildung verfolgten, so könnte ihnen Niemand den Vorwurf machen, daß die Bildung, welche sie ihren Zöglingen geben, eine besondere Richtung habe und des allgemeinen Charakters gänzlich entbehre. Allein sie benutzen ja nicht einmal den Sprachunterricht als Bildungsmittel, ja sie sind nicht einmal befähigt, dies thun zu können. Ihre Methoden sprechen aller Vernunft Hohn, sind so plump und schwerfällig, daß sie mehr geeignet sind, den Geist niederzudrücken als zu er-

heben. Wird dies nicht durch die Masse von Zeit, die sie für den Unterricht der Jugend in den Gymnasien in Anspruch nehmen, völlig bestätigt? Die Philologen wollen aus ihren Schülern selbst wieder lauter Philologen machen, das ist die besondere Richtung, welche sie den Gymnasien geben wollen. Bei der Spracherlernung muß man aber einen bedeutenden Unterschied machen. Es ist etwas ganz Andres bei der Spracherlernung die Sprache, welche man erlernt, blos als Mittel zu einem Zwecke, etwas ganz Andres wieder, sie selbst als Zweck zu betrachten. Im ersteren Falle ist nicht ein so tiefes Eingehen in den Geist der Sprache erforderlich, wie in dem zweiten Falle unumgänglich und als unerläßliche Bedingung gefordert werden muß. Man würde sich aber sehr irren, wollte man glauben, daß ein so tiefes Eingehen in den Geist einer Sprache erforderlich ist, um die in derselben geschriebenen Geisteswerke zu verstehen. In diesem Falle müßten die Philologen die Worte des Alterthums am Besten verstehen, und sie verstehen sie oft schlecht genug. Um Schriften zu verstehen, sie mögen in einer Sprache (die man versteht) geschrieben sein, in welcher sie wollen, bedarf es vor Allem des gesunden Verstandes, einer mehr oder weniger ausgebildeten Auffassungsgabe, und auch wohl eines Schatzes von Erfahrungen und Kenntnissen, wenigstens wird das letztere Erforderniß ein weit besseres Verstehen des Schriftstellers herbeiführen. Sind diese geforderten Eigenschaften vorhanden, so vermag der Leser einen Schriftsteller zu verstehen, und desto besser zu verstehen, jemehr diese Eigenschaften in höherem Grade vorhanden sind. Es ist durchaus nicht erforderlich, eine Sprache philologisch zu erlernen, um die in ihr geschriebenen Schriftsteller verstehen zu können. Man muß vielmehr Jeden vor einer solchen philologischen Erlernung warnen, welcher beabsichtigt, die Schriftsteller hinsichtlich ihrer Musterhaftigkeit zu studiren. Denn das philologische Erlernen einer Sprache gestattet bei einem Schriftsteller weiter nichts als nur die Sprache zu betrachten, nicht in so fern, als sie das Kleid der Gedanken ist, sondern insofern sie durch gewisse Gesetze regiert, begrenzt und bestimmt wird.

Das philologische Studium einer Sprache erfordert aber einen bedeutenden Zeitraum. Steht nun die auf dieses Studium verwandte Zeit in einigem Verhältnisse mit dem daraus sich ergebenden Nutzen? Keineswegs steht sie in diesem Verhältnisse. Da die Zwecke der allgemeinen Bildung schon durch die gewöhnliche, weit weniger Zeit erfordernde Spracherlernung erreicht werden, und noch dazu viel besser erreicht werden, so würde es ja eine große Thorheit sein, zu einem so zeitraubenden Bildungsmittel seine Zuflucht zu nehmen. Es ist kein Spaß, die Zeit der Jugend so zu verschwenden, diese kostbare Zeit der Jugend, die nie wiederkehrt. Und wenn sie besser angewendet werden kann, würde es nicht eine Thorheit sein, wenn man dies unterlassen wollte? Nun kann man sie allerdings besser anwenden, unendlich besser, unendlich mehr zum Nutzen der Jugend, wenn man sich nur durch Vorurtheile nicht blenden läßt.

Ich habe bereits weiter oben erwähnt, daß es nichts giebt, was dem Geiſte eine ſo hohe Bildung gewährt, als die Lectüre von Schriften ausgezeichneter Geiſter. Ich verband aber nicht mit dieſer Aeußerung den Sinn, daß man dieſelben blos ihrer Sprache wegen ſtudiren, daß man beim Studiren derſelben dies als Hauptzweck betrachten ſolle. Ich wollte vielmehr damit ſagen, daß man ihre Gedanken zu erfaſſen und zu durchdringen ſuchen, und die Art wie ſie ihre Gedanken in Worte hüllen, erwägen müſſe. Kurz, man muß dieſe Schriftſteller ſtudiren, man muß ſie als Muſterſchriftſteller ſtudiren, will man ſie ihrem ganzen Umfange nach erfaſſen. Das iſt das mächtigſte Bildungsmittel, welches es giebt. Daher erwähnte ich auch früher, daß die Gymnaſien ihre Zöglinge zu den Muſterwerken der Alten führen ſollten, um an ihnen ihren Geiſt zu nähren und zu erheben. Wollen daher die Gymnaſien ihre Pflichten gegen ihre Zöglinge getreulich erfüllen, ſo müſſen ſie ſich dazu entſchließen. Freilich müſſen ſie dann von der philologiſchen Betrachtung dieſer Schriftſteller abſehen, und ſie einzig und allein in die Gedanken derſelben einzuführen ſuchen. Sie müſſen davon abſtehen, der ihnen anvertrauten Jugend die philologiſche Richtung als das alleinige Heil aufzudringen, und die allgemeine Richtung blos im Auge behalten, die ſie ihnen durch den Umgang mit den größten Geiſtern zu geben allein im Stande ſind.

Aus dem, was ich geſagt habe, möge man nun beurtheilen, ob ich Recht hatte, wenn ich behauptete, daß die Philologen den Zöglingen der Gymnaſien eine beſondere Richtung geben, gerade ſo wie die Theologen früher ihnen eine beſondere aufdrangen. Glauben die Philologen ihnen keine andre Richtung geben zu können, oder ſind ſie der Meinung, daß ſie ihnen keine beſſere, als dieſe beſondere Richtung geben können, ſo zeigen ſie eben dadurch, daß ſie zu ihrem Berufe völlig unbefähigt ſind. Ueberhaupt ſollten aus ihren Händen die Gymnaſien entnommen, und in andre, beſonnene Hände überliefert werden. Aber in weſſen Hände, das iſt freilich die Frage. Zurück in die der Theologen. Keineswegs, denn dann haben wir wieder die alte theologiſche Richtung. Es iſt einmal das Schickſal aller Zunftgenoſſen, ſich von den Artikeln ihrer Zunft nicht losſagen zu können, ſelbſt in ſolchen Fällen, wo dieſelben füglich keine Anwendung finden ſollten, und auch nicht einmal können. Man gebe die Schüler daher in die Hände neutraler Perſonen, welche befähigt ſind, ſich auf einen allgemeinen Standpunkt zu erheben und von dieſem Standpunkte aus die allgemeinen Zwecke der Bildung zu verfolgen. Kurz, man gebe die Gymnaſien in die Hände der Pädagogen, da werden ſie hoffentlich geborgen ſein. Freilich giebt es Leute, welche über einen ſolchen Vorſchlag hohnlächeln und den Pädagogen die dazu erforderlichen Kenntniſſe abſprechen werden, während ſie ihnen die dazu erforderliche formelle Befähigung zugeſtehen müßten! Aber, was kehrt man ſich an ſo alberne Vorurtheile! Kann nicht ein Pädagog

gleichfalls ein sehr gediegener Mann sein, und muß er das philologische Schild an der Stirn führen, um den Namen eines Vielwissers beanspruchen zu können? Die Pädagogen sind allein befähigt, den Gymnasien die beanspruchte allgemeine Richtung zu geben, und sie von jeder besondern Richtung fern zu halten. Sie allein können die Gymnasien auf den Standpunkt erheben, auf dem sie als allgemeine Bildungsanstalten ihre wohlthätigen Wirkungen äußern können, sie allein werden die Gymnasien das leisten lassen, was sie leisten sollen.

Aber vielleicht bin ich der Einzige, welcher über die Wirksamkeit der Philologen auf Schulen ein so absprechendes Urtheil fällt? Höre man, was Andre dazu sagen, mögen sie es auch von ihrem Standpunkte aus sagen. Es ist in jedem Falle vortheilhaft, viele Stimmen anzuhören, und am vortheilhaftesten, sie von Männern der verschiedenartigsten Berufsarten zu vernehmen. Höre man daher, was ein als theoretischer und praktischer Chemiker ausgezeichneter Mann darüber sagt, und bedenke seine Worte gehörig. Professor Dr. Runge äußert sich in seiner Vorrede zu der Einleitung in die technische Chemie folgendermaßen: „Das Regiment der Schulmeister ist vorüber. Auch dieses Joch hat die neuere Zeit abgeworfen und sich frei gemacht. Gebildetsein und die sogenannten alten Classiker verstehen, wird nicht mehr für eins und dasselbe genommen. Man hat endlich eingesehen, daß die Kenntniß der göttlichen Werke nützlicher ist, als die der menschlichen; daß es besser ist, die Natur in ihren vielfältigen Beziehungen zum Leben kennen zu lernen, als die todten Sprachen aus einer Zeit, die nur noch durch den Faden der Geschichte mit der unsrigen zusammenhängt."

„Das frühere Lehrsystem war ein förmliches Gleichmachungssystem. Die Knaben wurden genau so unterrichtet, als wenn sie alle wieder Schulmeister werden sollten, sie mußten eine Menge Dinge lernen, die sie weder zu würdigen noch anzuwenden wußten. Heut zu Tage ist es ganz anders. Naturkunde und Mathematik sind Hauptgegenstände des Schulunterrichtes in den Gewerb- und Bürgerschulen geworden, und auf der Universität hört der Jurist und der Theologe, wie der Mediziner physikalische und chemische Vorlesungen. Sie können nicht mehr ohne diese Kenntniß im Leben auftreten. Denn selbst in Gesellschaften, wo nicht gerade von Politik und Theater gesprochen wird, ist zu häufig von Gegenständen der Haushaltung und der Industrie die Rede, worüber nur der seine Meinung abgeben kann, der mit den Aufklärungen, welche Chemie oder Physik darüber geben, bekannt ist. Fast alle Gewerbe haben eine Grundlage, die auf chemischen oder physikalischen Gesetzen beruht. Wer sie nicht kennt, erliegt der Concurrenz, wird von dem Klügern überflügelt und verarmt. Die Nothwendigkeit und Nützlichkeit solcher Kenntnisse ist zu augenscheinlich, um nicht allgemein begriffen zu werden."

So weit äußert sich der geschätzte Chemiker hierüber. Ich enthalte mich aller

Bemerkungen darüber, da wohl Jeder selbst leicht davon abziehen kann, was dem Chemiker geziemte zu sagen, und doch noch genug übrig behalten wird, um als Aeußerung für den hier behandelten Gegenstand Berücksichtigung zu verdienen.

Die Ursache des Mißlingens liegt aber oft auch darin, daß Lehrer nicht die rechten Mittel wählen, um ihren Zweck zu erreichen. Der Zweck ihrer Wirksamkeit ist die formelle und materielle Bildung der Zöglinge. Die Mittel, durch den sie diesen Zweck erreichen können, liegen in der Anwendung derjenigen Bildungsmittel, die ihnen zur Erreichung dieses Zweckes geboten sind. Sie können daher die rechten Mittel zur Erreichung dieses Zweckes nicht verfehlen, da ihnen dieselben geboten sind. Es kommt aber beim Gebrauch der Mittel zur Erreichung eines Zweckes hauptsächlich darauf an, wie man die gebotenen Mittel zu diesem Zwecke benutzt. Dadurch wird die Nothwendigkeit richtiger Methoden geboten. Eine Methode ist eine Art und Weise, einen Zweck durch ein gegebenes Mittel zu erreichen. Die Methode ist daher nicht nur von dem Zwecke, welcher erreicht werden soll, abhängig, sondern auch von den Mitteln, durch die er erreicht werden soll. Wendet man die zur Erreichung eines Zweckes gebotenen Mittel nicht recht an, so bedient man sich einer unrichtigen Methode, und eine unrichtige Methode muß auch immer eine zweckwidrige sein, weil man durch sie seinen Zweck entweder gar nicht, oder nur höchst unvollkommen erreicht. Es ist daher für einen Lehrer unerläßlich, daß er Methodiker ist, das heißt, daß er Methoden zu schaffen versteht, die ihn am sichersten zur Erreichung seines Zweckes führen. Es ist für ihn unerläßlich, so viel Takt zu erlangen, um sehr bald beurtheilen zu können, ob die von ihm erwählte Methode ihrem Zwecke natürlich entspricht. Daß davon der glückliche Erfolg seines Unterrichtes hauptsächlich abhängt, davon wird er sehr bald durch die Erfahrung belehrt werden. Mit Recht sucht man daher den Grund von dem unglücklichen Erfolge des Unterrichtes in Gymnasien in dem Mangel an richtigen Methoden, das ist sehr häufig die Ursache, warum die Gymnasien nicht leisten, was sie leisten sollen.

Besonders ist es aber der Mangel an gehöriger Benutzung der zur Erreichung des Zweckes der Bildung gebotenen Bildungsmittel, was man als Ursache davon erkennen muß, warum die Gymnasien nicht leisten, was sie leisten sollen. Ich komme hier auf einen äußerst wichtigen Gegenstand, einen Gegenstand, welcher für die Bildung der Zöglinge der Gymnasien von außerordentlicher Wichtigkeit ist, und man wird mir daher verzeihen, wenn ich mich weitläufiger darüber verbreite. Es betrifft dies nämlich ein Bildungsmittel, dessen Anwendung man auf Gymnasien auf eine auffallende Weise vernachlässigt, ungeachtet man sich gerade von demselben die ersprießlichsten Dienste für die Ausbildung der jungen Leute versprechen kann. Ich meine nämlich unsre herrliche und treffliche Muttersprache. Man wird mir zwar einwenden, daß dieselbe auf Schulen betrieben wird, daß sie längst schon auf

ihnen betrieben und daher als Bildungsmittel benutzt worden ist, und daß sie mehr als früher jetzt in den Kreis des Unterrichtes auf Gymnasien gezogen wird. Ich will dies auch keineswegs läugnen, sondern vielmehr sehr gern zugestehen. Aber damit ist noch keineswegs bewiesen, daß dieses Bildungsmittel völlig und gehörig zum Zwecke der Bildung ausgebeutet wird. Und gerade dies ist es, was ich läugnen muß. In wiefern benutzt ihr denn die Muttersprache zur Ausbildung eurer Zöglinge? Ihr benutzt sie blos in grammatischer Hinsicht. Ihr lehrt ihnen den grammatischen Bau der Muttersprache in den Schulen, wogegen gewiß Niemand etwas einzuwenden hat, das ist aber nur nicht genug, denn ihr übergeht gerade den wesentlichsten Theil der Sprache, denjenigen Theil, der mehr als der grammatische geeignet ist, zur Ausbildung der Zöglinge beizutragen, ihr übergeht den lexikalischen Theil der Sprache, der unzweifelhaft der wichtigere ist, gänzlich. Jede Sprache besteht nämlich aus zwei Theilen. Sie besteht aus dem Inbegriffe aller Wörter, welche zur Bezeichnung der verschiedenen Begriffe dienen, und aus den Regeln, durch welche die Zusammenfügung dieser Wörter zu Sätzen bestimmt wird. Beide Theile sind allerdings bei der Spracherlernung zu berücksichtigen. Aber Niemand wird läugnen, daß derjenige Theil der Sprache, welcher die Zeichen für die verschiedenen Begriffe enthält, nicht nur der anziehendere, sondern auch der nützlichere ist, so wie derjenige, welcher am meisten bildet. Daß wir mit den Worten den ihnen entsprechenden Begriff verbinden, daß wir hinsichtlich des Umfanges und der verschiedenen Nüancen dieses Begriffes hinlänglich unterrichtet sind, daß wir ihn von nahe mit ihm verwandten Begriffen zu unterscheiden vermögen, muß unfehlbar auf das richtige und scharfe Denken einen bedeutenden Einfluß äußern. Nun bedienen wir uns aber bei diesem Denken der Muttersprache, wir denken in ihr und durch sie. Wie sehr muß daher diese wichtige Operation des Geistes dadurch unterstützt werden, wenn wir den Wörtern unserer Muttersprache die ihnen zukommenden Begriffe zu geben verstehen, und dieselben mit Schärfe zu deuten wissen. Wie viel besser müssen die Zöglinge alsdann in den Stand gesetzt werden, die in unserer Muttersprache geschriebenen Schriftsteller zu verstehen, in ihre Gedanken einzudringen und dieselben zu erfassen. Um wie viel mehr müssen dieselben dadurch geeignet gemacht werden, sich mit Bestimmtheit und logischer Richtigkeit in ihr auszudrücken. Es sind unfehlbar außerordentliche Vortheile, welche aus der lexikalischen Kenntniß der Muttersprache hervorgehen, und dieser Vortheile beraubt man die Zöglinge, wenn man ihnen die lexikalische Kenntniß ihrer Muttersprache vorenthält.

Wie aber soll diese lexikalische Kenntniß der Muttersprache von den Zöglingen erlangt werden? Sie kann nur dadurch erlangt werden, daß mit ihnen deutsche Musterschriften in den Schulen gelesen, daß sie ihnen da erklärt werden. Der Hauptgegenstand dieser Erklärung muß aber darin bestehen, daß die Zöglinge auf

die Begriffe der von dem Schriftsteller gebrauchten Wörter aufmerksam gemacht, daß sie angeleitet werden, dieselben aufzusuchen, und sich im Nothfalle dazu eines deutschen Wörterbuches zu bedienen, und wenn sie über die Begriffe der Wörter völlig im Klaren sind, angehalten werden, daraus den Gedanken des Schriftstellers und seine wahre Meinung aufzusuchen. Auf diesem Wege werden die Zöglinge sich bald des reichen Sprachschatzes unsrer herrlichen Muttersprache bemächtigen und ihn gebrauchen lernen. Man mache nur den Versuch, und man wird finden, daß auf diesem Wege die Zöglinge außerordentliche Fortschritte in ihrer Bildung machen werden.

Allein auch in andrer Hinsicht gewinnen die Zöglinge außerordentlich. Sie lernen nämlich erstlich in ihrer Muttersprache geschriebene Schriften lesen und gehörig verstehen, was gewiß ein wichtiger Vortheil ist, den man durchaus nicht gering anschlagen darf. Sie lernen sodann auch Schriften, die in einer fremden Sprache geschrieben sind, gleichfalls lesen und gehörig verstehen. Denn das ist eine unläugbare Thatsache, daß diejenigen Zöglinge am befähigsten sind, einen in einer fremden Sprache geschriebenen Schriftsteller zu verstehen, welche einen in ihrer Muttersprache geschriebenen Schriftsteller mit Verstand zu lesen und richtig zu verstehen vermögen. Die Sache läßt sich auch so leicht begreifen, daß es ganz überflüssig sein würde, sich auf die Erörterung der Sache einzulassen. Von welchem großen Nutzen daher diese Lectüre deutscher Schriftsteller für das Verständniß der Schriftsteller des Alterthums sein müsse, läßt sich daraus leicht begreifen. Die Zöglinge, schon bei der deutschen Lectüre gewöhnt, aus den Worten des Schriftstellers den Gedanken, welchen er ausdrücken wollte, herauszusuchen, werden diese Uebung bei der Lectüre der alten Schriftsteller benutzen und sie auch auf sie anzuwenden verstehen. Ihre Fortschritte in den alten Sprachen und namentlich in dem Verständniß der in ihnen geschriebenen Schriften werden bedeutend sein. Die größeren Schwierigkeiten, welche die alten Schriftsteller darbieten, werden von ihnen, die auch bei den deutschen Schriftstellern auf Schwierigkeiten stoßen und dieselben überwinden müssen, mit größerer Leichtigkeit überwunden werden. Ueberdies ist es sehr rathsam, Zöglinge zuerst zur Ueberwindung geringerer Schwierigkeiten zu führen, sie an ihnen sich zu gewöhnen, dieselben zu überwinden. Durch diese Uebung werden sie erst befähigt, auch die größeren Schwierigkeiten bei alten Schriftstellern zu überwinden.

Es ist ein großer Irrthum, wenn man behauptet, daß gerade die bei den alten Schriftstellern sich vorfindenden größern Schwierigkeiten ein Beweggrund sein müßten, die Zöglinge ihre Lectüre mit diesen beginnen zu lassen. Die größeren Schwierigkeiten nehmen ein tieferes Nachdenken und eine größere Anspannung der Kraft in Anspruch, üben dieselbe folglich mehr. Auch ist der, welcher größere Schwierigkeiten überwunden hat, weit geeigneter auch geringere zu überwinden.

Alles dies hat seine Richtigkeit, nur geht ihm etwas ab, eine, und zwar eine außerordentlich wichtige Eigenschaft, nämlich das Methodische. Es ist völlig unmethodisch, erst größere Schwierigkeiten überwinden zu lassen, und dann diese geübte Kraft zur Ueberwindung geringerer Schwierigkeiten zu gebrauchen. Wenn die gelehrten Schulen so häufig unglücklich sind bei ihren Erfolgen, so ist der Grund kein andrer, als weil sie diesen methodischen Wink unbeachtet lassen. Wollt ihr eure mittelmäßigen und schlecht befähigten Zöglinge eben so wohl berücksichtigen, wie eure fähigsten Köpfe, so müßt ihr von dieser methodischen Richtschnur nie abweichen. Gewöhnt eure Zöglinge zuerst an die Ueberwindung geringerer Schwierigkeiten, und führt sie nicht sogleich zur Ueberwindung der größten, durch die sie nur zurückgeschreckt werden und es nicht lernen, Schwierigkeiten überhaupt zu überwinden, und ihr werdet die Freude haben, zu sehen, wie sie allmälig erstarken und zur Ueberwindung der größten Schwierigkeiten befähigt werden.

Ueberhaupt aber ist der Bildungsgang, den die Gymnasien ihre Zöglinge nehmen lassen, völlig ungereimt und widerspricht allen Gesetzen des menschlichen Geistes. Wenn daher die Erfolge dieser Schule so armselig sind, darf man sich darüber gar nicht wundern. Wir sind Deutsche, und die Bildung, die wir beanspruchen sollten, sollte eine deutsche Bildung sein. Welchen Weg schlagen aber unsre Gymnasien ein? Sie pfropfen auf den noch wilden deutschen Stamm das Pfropfreis einer fremden Bildung, in der Hoffnung, daß dieses fortkommen soll, um dadurch fremde Früchte zu erhalten und die rein deutschen Früchte, als wären sie zu schlecht, dadurch zu verdrängen. Aber wie oft kommt dieses Pfropfreis nicht fort, liefert die erwarteten Früchte nicht, und die Folge davon ist, daß man gar keine Früchte erhält. Warum veredelt ihr nicht den ächten deutschen Stamm dadurch, daß ihr eine rein deutsche Bildung, wie ihr als Deutsche solltet, darauf pfropft, und daß ihr keine andere als rein deutsche Früchte erwartet? Eure Hoffnungen würden dann gewiß nicht so oft getäuscht werden, das Werk der Bildung würde dann nicht so oft verpfuscht werden. Habt ihr eure Zöglinge zu Deutschen gebildet, dann mögt ihr immer diese Bildung dadurch vermannigfaltigen, daß ihr sie zu den Meisterwerken des Alterthums führt und an ihnen ihren Geist vollends erstarken laßt. Dann werden sie durch ihre deutsche Bildung befähigt, auch diese fremde in sich aufzunehmen, um sie aber als deutsche zu reproduciren.

Jeder muß leicht die Nachtheile begreifen, welche mit dem jetzt üblichen Bildungsgange der Zöglinge der Gymnasien verbunden sind. Es wird eine angefangene Bildung unterbrochen, um sie durch eine andre, fremdartige Bildung zu ersetzen. Man bekümmert sich nicht darum, ob den Zöglingen diese fremdartige Bildung auch zusagt, man setzt voraus, daß dies sein müsse. Aber wie oft täuscht man sich nicht in seinen Voraussetzungen. Ich glaube sogar, daß hierin die Hauptursache liegt, warum Gymnasien nicht leisten, was sie leisten sollen, und daß das

Uebel niemals gehoben wird, bevor man nicht mit dem Bildungsgange der Zöglinge eine Aenderung trifft.

Es giebt aber noch eine Menge andrer Ursachen, welche die geringern Leistungen der Gymnasien veranlassen. Sie alle anzuführen, würde mich zu weit führen, und würde andrerseits auch unnöthig sein, da ein großer Theil derselben nur eine untergeordnete Wichtigkeit hat. Einige derselben sind aber noch zu besprechen, die nicht füglich übergangen werden dürfen, weil sie von größerer Wichtigkeit sind. Ich rechne dahin das Ueberladen der Lehrer mit Lehrstunden. Man drückt diese Männer durch die Last, die man ihnen aufbürdet, zu sehr nieder, raubt ihnen dadurch alle Freudigkeit zu ihrem Berufe, vergönnt ihnen nicht die für sie zu ihrer geistigen und leiblichen Stärkung so nöthige Erholung, untergräbt ihre Körperkraft, und erschöpft ihre Geisteskraft vor der Zeit. Die Lehrer haben nicht allein in der Schule, sondern auch außer ihr viel zu thun. Dies sollte man immer bedenken. Sie sollen ferner immer sich auf der Höhe der Wissenschaftlichkeit erhalten. Auch das erfordert Zeit und Anstrengung.

Ferner ist es ein großer Uebelstand, wenn die Lehrer immer von einem Fache in das andre gejagt werden. Kaum haben sie sich in das eine hineingearbeitet, so müssen sie es schon wieder verlassen, um sich in ein andres hineinzuarbeiten. Man sollte bedenken, daß der Lehrer in einem Fache ja nicht blos materielle Tüchtigkeit besitzen müsse, sondern auch formelle, daß die letztere weit schwieriger zu erlangen ist, und weit mehr Zeit erfordert, als die erstere. Daß solche von einem zum andern Fache herumgetriebene Lehrer ihren Zöglingen nicht das sind, was sie sein sollten, darf gewiß nicht Wunder nehmen, und das Resultat kann kein andres sein, als daß die Gymnasien nicht leisten, was sie sollen, da man dem leistenden Theile so unnöthige Schwierigkeiten entgegensetzt.

Ich komme jetzt zu einem noch wichtigeren Gegenstande, den ich ganz besonders zu beherzigen bitte, da in ihm eine überaus wichtige und bedeutungsvolle Ursache von dem liegt, daß die Gymnasien nicht leisten, was sie leisten sollen. Es ist nicht zu läugnen, daß wenn der Lehrer bei dem Werke der Bildung vereinzelt dasteht, seine Einwirkung auf das ganze Erziehungswerk mit geringerem Erfolge begleitet sein muß, als wenn alle Lehrer gemeinschaftlich nach diesem Ziele hinstreben. Ein gemeinschaftliches Zusammenwirken aller Lehrerkräfte zu dem Zwecke der Bildung ist daher eine durchaus erforderliche Bedingung, soll dieses Werk mit dem besten Erfolge gedeihen. Wie wenig vermag die vereinzelte Kraft, zumal wenn sie nicht durch natürliche Befähigung unterstützt ist, was doch, wie wir gesehen haben, der Natur der Sache nach, seltener der Fall sein kann. Wie oft sind mit dieser vereinzelten Kraft andre wirkende Kräfte im Widerspruche, und halten also die von derselben hervorgebrachten Wirkungen wieder auf. Darum soll das Wirken der Lehrer im höchsten Einklange geschehen. Alle zugleich und mit vereinter

Kraft, die nach demſelben Ziele trachtet, ſollen das Werk der Bildung ihrer Zöglinge zu fördern ſuchen. Ein Geiſt muß Alle beſeelen, der Geiſt der Einigkeit in ihren Abſichten, in ihren Mitteln und in ihren Zwecken. Und das Ziel, welches ſie verfolgen, werden ſie gewiß glücklich erreichen. Welchen Grund könnte auch irgend ein Lehrer haben, ſeine Wirkſamkeit von denen der Andern abzuſondern, da er in der Vereinigung mit ihnen eine große Erleichterung finden muß, da er ſeine Zwecke deſto ſicherer erreicht und da er in dieſem Falle nie fürchten darf, die Wirkungen ſeiner Kraft durch die Gegenwirkung andrer Kräfte aufgehoben zu ſehen. Leider aber muß man beklagen, daß dieſes harmoniſche Zuſammenwirken aller Lehrerkräfte zu dem einen und großen Zwecke der Bildung ihrer Zöglinge ſehr häufig nicht ſtattfindet, daß ſie vielmehr das Werk der Bildung vereinzelt angreifen, fortſetzen und zu vollenden ſuchen, jeder nach ſeinen Anſichten und ſehr häufig zur Erreichung derjenigen Zwecke, die er ſich ſelbſt geſetzt hat, und die ſehr oft mit dem allgemeinen Zwecke nicht im Einklange ſtehen. Die Uneinigkeiten, welche Lehrercollegien in Parteien theilen, ſie von einander iſoliren und eine iſolirte Wirkſamkeit der einzelnen Kräfte hervorrufen, ſind das Verderben der Schulen und ſehr häufig die Urſache, daß dieſelben nicht leiſten, was ſie leiſten ſollen. Daß Lehrer über das Bildungswerk verſchieden denken können und auch wirklich verſchieden denken, wird Niemand tadeln. Aber dieſe verſchiedenen Anſichten müſſen ſich völlig ausgeglichen haben, ehe ſie die Grundlage der Wirkſamkeit des Lehrercollegiums werden, ehe ſie die Richtung der Kräfte zu dem allgemeinen Zwecke beſtimmt haben. Wähle man, welchen Maßſtab man wolle, um zu entſcheiden, welche Anſichten als die richtigeren Geltung erhalten. Einen Maßſtab aber muß man wählen, um zur Einheit und Einigkeit zu gelangen. Jeder Einzelne muß ſich nach erfolgter Entſcheidung beſcheiden und ſeine individuellen Anſichten dem allgemeinen Beſten zum Opfer bringen, nicht aber zum Trotz der Andern ſie verfechten und in Ausführung zu bringen ſuchen. Denn darin liegt wahrlich kein Heil. Oft ſind auch die verſchiedenen Anſichten nur verſchiedene Mittel, die zur Erreichung deſſelben Zweckes dienen, und alle auf gleiche Weiſe ſich dazu eignen. In dieſem Falle iſt es ja ganz gleichgültig, welche man annimmt, und der verſtändige Lehrer wird gern zurücktreten und in die eines Andern eingehen. Wir ſehen hieraus zugleich, wie ſehr es erforderlich iſt, daß ein gediegener Mann an der Spitze des Collegiums ſteht, um ihm die gewünſchte Einheit und Einigkeit zu verleihen. Es iſt faſt unglaublich, was ein ſolcher tüchtiger Mann leiſten kann. Möge er nun eine entſcheidende Stimme ſich vorbehalten oder nicht, oder mag er der Stimmenmehrheit des Collegiums die Entſcheidung überlaſſen, immer wird er einen bedeutenden moraliſchen Einfluß ausüben, und ſeine Stimme als ſehr entſcheidend gelten. Iſt der Mann tüchtig, umſichtig, verſtändig, frei von aller Eitelkeit, und wird er nicht von niedrigen Leidenſchaften beherrſcht, wie ſegensreich muß dann das Wirken eines ſolchen Mannes

sein! Ist dagegen der Mann untüchtig, ist er geistlos, übersehen ihn seine Collegen, die doch eigentlich unter ihm stehen, obwohl sie neben ihm wirken, wird er von Leidenschaften beherrscht, die jeden höhern Aufschwung verwehren, dann wehe aber auch einer solchen armen Schule, die in ihm ihren Vorsteher oder Rector verehren soll. Er wird, er muß ihr Verderben sein. Seine geistige Unfähigkeit wird ihm nicht erlauben ein geistiges oder moralisches Uebergewicht in dem Collegium zu erhalten, zumal wenn dasselbe geistreichere Männer umfaßt, und er wird daher nicht im Stande sein, dem Collegium Einheit und Einigkeit zu gewähren, oder er wird sich eine entscheidende Stimme anmaßen und seine Ansicht als die geltende dem besser unterrichteten Collegium aufdrängen. Die Folgen davon kann Jeder sich leicht denken und es ist daher nicht nöthig, dieselben hier weitläufig zu erörtern.

Es ist gewiß nicht zu verkennen, daß immer Einer im Collegium sein muß, welcher an der Spitze desselben steht, dasselbe zusammenberuft, wenn es erforderlich ist, ihm die Gegenstände der Berathung vorträgt, und die Berathung selbst leitet. Auch muß es einen Mann geben, an dem sich die Behörde halten kann, dem sie ihre Befehle zusendet, dem sie von dem Wirken der Schule Rechenschaft abfordern kann und den sie für Alles verantwortlich macht, was auf der Schule geschieht oder gethan wird. Niemand wird die Nothwendigkeit davon läugnen, daß in dem Auge der Behörde ein Rector als derjenige gilt, der über Alles zu entscheiden hat, und es ist daher natürlich, daß er der Behörde für Alles verantwortlich ist. Wenn er aber diese Machtvollkommenheit benutzt, um überall wirklich als einzig entscheidende, verfügende und nach seiner Ansicht bestimmende Auctorität aufzutreten, dann ist es gewiß um die Schule geschehen, die das Unglück hat, ihn zum Rector zu haben. Viele werden zwar behaupten, daß dies durchaus erforderlich sei, um in dem Collegium Einheit und Einigkeit zu erzielen, und daß ohne eine solche Auctorität dieselbe nimmermehr erreicht werden könne. Wenn man sich nur nicht über diese erzwungene Einheit und Einigkeit täuschte. In einem solchen Collegium findet nichts weniger als Einheit und Einigkeit Statt, wenn das Stillschweigen der Lehrer auch darauf hinzudeuten scheint. Vielmehr wird dadurch die Einheit und Einigkeit gestört. Kann man es dem einsichtsvollen, gewissenhaften Lehrer wohl verdenken, daß er, wenn er richtige Ansichten verwerfen und verderbliche angenommen sieht, jenen in seinem Wirken folgt und diese zurückweist. Da hinsichtlich der Ansichten keine Einheit und Einigkeit erzielt worden ist, und die Verschiedenheit der Meinung nicht ausgeglichen worden ist, so wird jeder Lehrer bei seiner Ansicht verharren und dieselbe bei der Ausführung zur Richtschnur nehmen. Was also zur Hervorbringung dieser Einheit und Einigkeit dienen sollte, das wird gerade zur Zerstörung derselben dienen. Ich habe daher immer gefunden, daß die verständigsten, tüchtigsten und umsichtigsten Rectoren der Gymnasien von ihrer entscheidenden

Stimme nur in außerordentlichen Fällen, wenn die Nothwendigkeit es gebot, Gebrauch machten, daß sie aber in den gewöhnlichen Fällen darauf verzichteten, und darauf ausgingen, in die Mannigfaltigkeit der Ansichten Einheit zu bringen, dann aber das ganze Collegium zu dieser Einheit der Ansicht vereinigten, und so gemeinschaftlich von diesem Geiste der Einheit beseelt das Werk der Bildung betrieben. Ich muß aber auch gestehen, daß ich von einer solchen Wirksamkeit des Rectors immer die ersprießlichsten Folgen gesehen habe und ich kann mich daher nicht entschließen, von dieser Ansicht abzugehen.

Ich weiß wohl, daß es Leute gegeben hat, welche die Gewalt eines Rectors mit der königlichen Gewalt verglichen haben und darin eine große Aehnlichkeit haben finden wollen. Einer, sagen sie, muß herrschen, die Andern müssen gehorchen. Die königliche Gewalt scheint mir aber keineswegs zu solchen Vergleichungen geeignet zu sein, da sie viel zu hoch steht, um mit irgend einer geringeren Gewalt auch nur in irgend einer Beziehung verglichen werden zu können. Die Erziehung und Bildung der Menschen darf nie von einer Auctorität der Gewalt, sondern nur von einer Auctorität der geistigen Machtvollkommenheit abhängen. Das möchten wir als Haupteinwurf gegen obige Vergleichung einzuwenden haben.

Nachdem wir nun die Ursachen erwogen haben, warum die Schulen nicht leisten, was sie leisten sollen und diesen wichtigen Abschnitt unserer Schrift vollendet haben, wenden wir uns jetzt zu einem nicht minder wichtigen, in dem wir erwägen, welchen Weg die Gymnasien einschlagen müssen, um das zu leisten, was sie leisten sollen. Wir werden auch in diesem Abschnitte die uns vorgelegte Aufgabe zu lösen suchen, und die Einrichtung der Gymnasien, wie sie sein sollte, wenn sie ihrem Zwecke entsprechen sollten, angeben.

Welchen Weg müssen die Gymnasien einschlagen, um das zu leisten, was sie leisten sollen?

Offenbar müssen wir in diesem Abschnitte zuerst die Einrichtung angeben, die unsrer Ansicht nach die Gymnasien haben müssen, um das leisten zu können, was sie leisten sollen, und sodann bestimmen, wie die dargebotenen Bildungsmittel zum Zweck der Jugendbildung benutzt werden müssen, soll ein richtiger Gebrauch von ihnen gemacht werden. Wir bemerken zuerst, daß wir in dieser Schrift uns nun vorgesetzt haben, das Princip der Umgestaltung der Gymnasien festzustellen, und daß wir uns daher in das Detail der besondern Einrichtungen nicht einlassen werden. Ohnehin ist dies blos Sache der Ausführung und es lassen sich mehrere Wege denken, auf denen man zu demselben Ziele gelangen kann. Nicht alle Gymnasien brauchen auf dieselbe Weise eingerichtet zu sein, wenn nur das Hauptprincip

der Einrichtung festgehalten wird. Am Besten thut man wohl, wenn man solche Einrichtungen trifft, die sich den bisher bestandenen Einrichtungen am Leichtesten anfügen lassen. Man erhält dadurch den Vortheil, daß man erstlich bei der Umgestaltung nicht Alles zu verwerfen nöthig hat, daß man dann diese Einrichtungen allmälig eintreten lassen kann, ohne daß dadurch in den Plan des Ganzen störend eingegriffen würde, und daß endlich Lehrer und Schüler sich in das Neue leichter finden werden, wenn es von demselben nicht zu sehr absticht.

Ferner wird mein Augenmerk hauptsächlich auf das Sprachstudium und den Sprachunterricht gerichtet sein, weil dieser vornehmlich es ist, der einer Verbesserung und einer Hinleitung zu den Zwecken der Bildung bedarf. Ich werde zwar dabei Principien aufstellen, die sich leicht auch auf die andern Wissenschaften anwenden lassen, welche außer den Sprachen als Bildungsmittel für die Jugend angewendet werden, jedoch muß es immer der Beurtheilungskraft der Lehrer, welche diese Wissenschaften vortragen, überlassen bleiben, in wie fern sie diese Principien auf ihre Wissenschaften anwendbar finden. Ich sehe mich um so mehr zu diesem Gange veranlaßt, als die andern Wissenschaften entweder eine mit ihr zugleich gegebene Form darbieten, welche bei dem Vortrage durchaus berücksichtigt werden muß oder bei ihrer Behandlung ein besonderes Talent des Lehrers in Anspruch nehmen. Es ist wohl zu erwarten, daß Männer, welche Jahre lang dem Vortrage einer bestimmten Wissenschaft an einem Gymnasium gewidmet haben, einige Vollkommenheit in dem Vortrage derselben erlangt und sich mit den besten Methoden vertraut gemacht haben, nach denen sie ihre Wissenschaft den Zöglingen mit dem besten Erfolge überliefern können.

Was die Gymnasialstudien betrifft, so theilen wir dieselben in drei wesentlich von einander verschiedene Cursus oder Bildungsstufen ein. Wir setzen aber voraus, daß das Gymnasium keinerlei Anhängsel hat, die man in neueren Zeiten den Gymnasien anzukleben beliebt hat, und welche unter dem Namen Selekte und Progymnasien bekannt sind. Alle diese Anhängsel halte ich für entbehrlich, und man hat nur darum zu ihnen seine Zuflucht genommen, um die Studienzeit der Gymnasien auf eine ungebürliche Weise verlängern zu können. Wir haben schon früher gesehen, warum dies geschehen mußte, und verweisen daher unsre Leser auf das Vorhergehende. Wir wollen uns dagegen mit dem Gymnasium völlig begnügen und die Studienzeit, statt auf acht bis zehn Jahre festzustellen, zu höchstens sechs Jahren annehmen, die wir völlig ausreichend halten, um den Zöglingen ihre völlige Ausbildung auf den Gymnasien zu geben. Andrerseits wünschten wir aber auch nicht, daß die Studienzeit bereits vom achten Jahre an beginnt, indem wir der Meinung sind, daß die Zöglinge in diesem Alter für die Gymnasialbildung noch nicht reif sind. Wir müssen durchaus darauf dringen, daß die Elementarbildung bereits vollendet sei, durch die der Zögling zur Gymnasialbildung befähigt werden

soll. Wir wünschen daher diese Elementarbildung keineswegs durch die Gymnasialbildung unterbrochen zu sehen und betrachten dies als einen bedeutenden Mißgriff, der nur mit den nachtheiligsten Folgen verbunden sein kann. Wir wollen daher die Zöglinge nur vom zwölften bis vierzehnten Jahre in das Gymnasium aufgenommen sehen und von diesem Zeitpunkte an mögen sie ihre Gymnasialstudien beginnen.

Für jede der oben angenommenen Bildungsstufen bestimmen wir zwei Jahre und glauben, daß dieselben hinreichend sind, um jede derselben zu durchlaufen. Wir müssen nun zunächst zu bestimmen suchen, welche Bildungsmittel auf jeder Bildungsstufe anzuwenden sind, um das Ziel der auf derselben zu erlangenden Bildung zu erreichen, müssen ferner angeben, was wir auf jeder Bildungsstufe als Hauptbildungsmittel angewendet zu sehen wünschen, und wie weit die Bildung des Zöglinges am Ende jeder dieser Bildungszeiten vorgerückt sei. Wir werden dadurch zugleich in den Stand gesetzt zu beurtheilen, ob der Zögling im Stande ist durch die in der vorhergehenden Bildungszeit erlangte Bildung sich die in der darauf folgenden zu erlangenden anzueignen.

Mit der ersten Bildungsstufe ist das Hauptbildungsmittel die Muttersprache und muß es nothwendig sein. Auf ihr muß er eine gründliche grammatische und lexikalische Kenntniß seiner Muttersprache erlangen, und diese Kenntniß auch bei seinen schriftlichen Arbeiten bethätigen. Der lexikalischen Kenntniß des Zöglinges muß offenbar ein größerer Theil der Zeit gewidmet werden, als der grammatischen. Allein die schriftlichen Uebungen in der Muttersprache müssen durchaus in einiger Ausdehnung wegen ihrer Wichtigkeit betrieben werden. Sie werden besonders auch dazu dienen, den Zögling in der richtigen grammatischen Handhabung seiner Muttersprache festzusetzen. Die lexikalische Kenntniß seiner Muttersprache kann der Zögling nur dadurch erlangen, daß mit ihm gutgeschriebene deutsche Schriftsteller gelesen und ihm dieselben erklärt werden. Bei dieser Lectüre und Erklärung muß der Zögling angeleitet werden, die Bedeutung der einzelnen Wörter aufzusuchen und durch Zusammenstellung der Begriffe aus den Worten des Schriftstellers den Gedanken herauszufinden, welchen der Schriftsteller durch diese Worte bezeichnen wollte. Je weiter die Zöglinge vorrücken, mit desto größerer Schärfe muß man sie in die Gedanken des Schriftstellers eindringen lassen. Man muß sich nicht begnügen, sie blos den Gedanken aufsuchen zu lassen, sondern sie auch allmälig darauf aufmerksam machen, wie man den gegebenen Worten nur allein einen einzigen Sinn, und zwar den bereits aufgefundenen und festgestellten unterlegen könne. Dies kann man dadurch bewirken, daß man theils gegen die von dem Zöglinge aufgefundene Erklärung Einwendungen macht und dieselbe so lange bestreitet, als der Zögling sie zu vertheidigen noch im Stande ist, theils dadurch, daß man den gegebenen Worten einen andern Sinn unterlegt, und ihn dann von dem Zöglinge

unterſuchen läßt. Daß dieſe Uebung von unendlichem Nutzen für den Zögling ſein muß, wird Jeder, muß Jeder zugeben, ſogar gegen ſeinen eigenen Willen. Denn erſtlich wird der Zögling gewöhnt, ſich nicht blos an die Worte zu halten, ſondern er lernt in den Gedanken eindringen, was, wenigſtens meiner Anſicht nach, ſchon allein von großer Wichtigkeit iſt. Sodann lernt er es, Schriftſteller gehörig zu erklären, und er kann dieſe Kenntniß ſpäter mit leichter Mühe auch auf die römiſchen und griechiſchen Schriftſteller anwenden. Endlich erlangt er eine Fertigkeit im Leſen von Schriftſtellern, die ihm gleichfalls ſpäter bei der Lectüre der römiſchen und griechiſchen Schriftſteller von großem Nutzen ſein wird Je mehr er ſich nämlich lexikaliſche Kenntniß ſeiner Mutterſprache aneignet, deſto ungeſtörter und leichter wird er ſeine Lectüre fortſetzen, ohne erſt nöthig zu haben, die Begriffe der einzelnen Wörter aufzuſuchen, da er bereits mit ihnen vertraut iſt. Wie ſehr aber die lexikaliſche Kenntniß einer einzigen Sprache auch die lexikaliſche Kenntniß einer andern Sprache fördert, läßt ſich leicht nachweiſen. Der menſchliche Geiſt iſt denſelben Denkgeſetzen unterworfen, und es macht in dieſer Hinſicht die Nationalität durchaus keinen Unterſchied. Die Sprache aber iſt der Ausdruck dieſer Denkgeſetze, in ihr ſind ſie gleichſam in Concreto ausgeſprochen. Es muß daher bei Bezeichnung derſelben Begriffe eine große Uebereinſtimmung ſtattfinden. Sind auch die Zeichen verſchieden, deren ſich die verſchiedenen Sprachen zur Bezeichnung der Begriffe bedienen, ſo müſſen dieſe Zeichen doch ſehr oft mehr oder weniger verwandte Begriffe in der einen oder der andern Sprache umfaſſen. Was daher der Zögling in der einen Sprache erlernt hat, das kann er vielfältig auch auf die andre Sprache wieder anwenden, und er hat daher nicht nöthig, es erſt zu erlernen.

Ich halte es für nöthig, mich hier weitläufiger darüber auszuſprechen, warum ich einestheils unſre Mutterſprache als das Hauptbildungsmittel der erſten Bildungsſtufe angenommen, anderntheils dieſelbe zur Grundlage der ganzen Sprach-erlernung gemacht habe. Ich halte mich um ſo mehr dazu verpflichtet, da ich dadurch gänzlich von der bisherigen Praxis abweiche, welche die lateiniſche Sprache zur Grundlage aller Spracherlernung gemacht hatte, und um ſo mehr verpflichtet als ich dadurch eine durch den Gebrauch von Jahrhunderten ſanctionirte Einrichtung aufhebe. Daß ich mich durch das ehrwürdige Alter derſelben nicht habe abſchrecken laſſen, ſie umzuſtoßen, wird mir wohl kein Verſtändiger zum Vorwurfe machen, ſobald nur die von mir vorgeſchlagene neue Einrichtung größere Vortheile darbietet. Und daß dies der Fall ſei, wird ſich nach kurzer Betrachtung ergeben. Es giebt wohl keine Sprache, die wir ſo gut zu handhaben vermöchten, in die wir ſo tief eindringen, und die wir ſo durchdringen, wie unſre Mutterſprache. Von Jugend an an ſie gewöhnt, erwecken ihre Zeichen ſogleich die ihnen entſprechenden Begriffe in unſrer Seele, ſobald wir ſie nur vernehmen. Wir können daher in keiner andern Sprache jemals mit ſolcher Fertigkeit denken, wie in unſrer Mutter-

ſprache, wir können uns in keiner jemals ſo richtig ausdrücken, wie in ihr, richtig nicht allein in grammatiſcher und dialektiſcher Hinſicht, ſondern auch richtig hinſichtlich des ihr ſo ganz eigenthümlichen Gedankenausdruckes. Wir vermögen auch nach dem längſten Studium einer Sprache nicht daſſelbe in ihr zu leiſten, was wir in unſrer Mutterſprache leiſten, an die wir uns von Jugend an gewöhnt haben, zumal da ſich Jugendeindrücke ſo tief einprägen und nie wieder verſchwinden.

Schon das Gefühl leitet uns im Gebrauche unſrer Mutterſprache ſo richtig. Wir wiſſen den Gedanken aus den Worten herauszufinden, wenn wir auch nicht mit Beſtimmtheit die einzelnen Wörter mit ihren Bedeutungen genau anzugeben wiſſen. Wir vermögen anzugeben, was Worte ſagen wollen, wenn wir dieſelben auch nicht einzeln zu deuten vermögen. Wovon anders kann dies herrühren als von der Fertigkeit im Denken, die wir beim Gebrauche unſrer Mutterſprache erlangt haben. Würde es nun nicht thöricht ſein, wenn wir den großen Vortheil, den uns unſre Mutterſprache darbietet, aufgeben und an einer fremden Sprache das weit unvollkommener erlernen wollten, was wir an unſrer Mutterſprache mit weit größerer Vollkommenheit erlernen könnten! Sodann muß man auch bedenken, daß es unmöglich iſt, eine Sprache blos aus Büchern zu erlernen. Aus Büchern kann man nur die Schriftſprache, keineswegs die Umgangsſprache erlernen. Zwiſchen der Schriftſprache aber und der Umgangsſprache iſt ein himmelweiter Unterſchied. Die Schriftſprache iſt allerdings eine Auswahl unter den beſten Ausdrucksweiſen der Sprache, eine Auswahl, die ſich durch Beſtimmtheit der Ausdrücke, ſo wie durch die edle Beſchaffenheit derſelben auszeichnet. Dagegen bietet die Umgangsſprache gerade den Kern der ſpracheigenthümlichen Ausdrucksweiſe dar. Wie ſchwierig iſt es für den Ausländer, den wahren Sinn der Worte der Umgangsſprache herauszufinden. Er iſt, das iſt nicht zu läugnen, oft vieldeutig, aber nur für den Ausländer, für den Eingeborenen keineswegs, welcher damit gewöhnlich nur einen Sinn verbindet, und wenn ſich die Worte auch mehrfach deuten laſſen, dennoch weiß, was mit denſelben gemeint wird und gemeint werden ſoll.

Wir dürfen nur eine fremde Sprache betrachten, ſo können wir die Schwierigkeiten, welche die Umgangsſprache derſelben darbietet, recht wohl würdigen lernen. Man nehme eine neuere Sprache an, welche man will, ſo viel iſt gewiß, die Umgangsſprache derſelben können wir ihrem ganzen Umfange nach nur in dem Lande ſelbſt kennen lernen, in welchem dieſe Sprache geſprochen wird. Und daher kann auch die deutſche Umgangsſprache ihrem ganzen Umfange nach einzig und allein nur in Deutſchland erlernt werden. Wollen wir aber eine Sprache gehörig erlernen, ſo iſt es noch nicht genügend, blos ihre Schriftſprache zu erlernen. Wir würden ja nur einen Theil der Sprache erlernen, zwar denjenigen Theil, der allerdings in wiſſenſchaftlicher Hinſicht der wichtigere iſt, aber doch immer nur einen Theil, und einen eben ſo wichtigen Theil, der aber in andrer Hinſicht wichtig iſt,

würden wir gänzlich übergehen. Offenbar hieße das nur eine Sprache nur unvollkommen erlernen.

In den alten Sprachen können wir nur die Schriftsprache erlernen, weil diese Sprachen ausgestorben sind, und wir können daher nur eine äußerst unvollkommene Kenntniß dieser Sprachen erlangen. In die Länder, in denen dieselben gesprochen werden, können wir nicht reisen, denn es giebt kein Land mehr, in dem sie noch gesprochen wird. Es sind uns daher alle Gelegenheiten abgeschnitten, um uns eine vollkommene Kenntniß der alten Sprachen verschaffen zu können. Wenn wir daher eine Sprache, von der wir nur eine unvollkommene Kenntniß erlangen können, zur Grundlage der Spracherlernung machen, so nehmen wir unfehlbar eine äußerst unzureichende und schwache Grundlage an, auf die wir nicht im Stande sind, ein dauerhaftes Gebäude der Bildung aufführen zu können. Nun muß aber diese Kenntniß auch darum unvollkommen sein, weil wir ihre Erlernung erst später beginnen, wo das Gedächtniß bei weitem nicht mehr so sehr wie in den frühern Kinderjahren thätig ist, und weil wir uns auch später an sie gewöhnen und daher desto weniger Uebung in ihr erlangen können.

Noch ein andrer wichtiger Gesichtspunkt muß durchaus hierbei festgehalten werden, der eine besondere Berücksichtigung verdient. Wenn wir nämlich unsre Muttersprache zur Hauptgrundlage der Spracherlernung machen wollen, so thun wir dies auch aus dem Grunde, weil wir bei keiner andern auf dieselbe Weise verfahren können, wie gerade bei ihr. Wir werden nämlich durch unsre Muttersprache in den Stand gesetzt, uns schon durch unser richtiges Gefühl, welches durch ihren steten Gebrauch gehörig ausgebildet worden ist, in Auffassung der Gedanken, welche sich aus den gesprochenen oder geschriebenen Worten ergeben, leiten zu lassen. Dies kann aber bei keiner andern Sprache in dem Grade der Fall sein, als gerade bei ihr. Denn in keiner können wir so leicht einen Gedanken fassen, und ihn durch die angemessendsten Worte und die für diesen Gedanken passendsten Ausdrücke bezeichnen. In keiner vermögen wir den, den gebrauchten Ausdrücken angemessensten und ihnen am meisten entsprechenden Gedanken so leicht erfassen. Es ist aber zur gehörigen Bildung noch nicht ausreichend, daß uns unser richtiges Gefühl bei der Auffassung und dem Ausdrucke der Gedanken leitet, sondern wir müssen uns auch dessen bewußt sein, daß wir wirklich den in gewissen Worten enthaltenen Gedanken richtig erfaßt, oder ihn durch die angemessensten Ausdrücke bezeichnet haben, wir müssen uns ferner auch der Gründe bewußt werden, warum dies der Fall ist. Auf dieser ersten Bildungsstufe müssen daher die Zöglinge zum klaren Bewußtsein beim Gebrauche ihrer Muttersprache gebracht werden, bestehe nun der Gebrauch derselben entweder im Aufsuchen des Gedankens, der in gewissen Worten enthalten ist, oder bestehe er in der Bezeichnung irgend eines Gedankens durch gewisse Worte. Nicht das richtige Gefühl soll den Zögling allein beim Gebrauche seiner Muttersprache

leiten, sondern dieses richtige Gefühl soll auch zum klaren Bewußtsein bei ihm gebracht werden. Er soll aus bestimmten Gründen erkennen, daß sich nur der eine Gedanke mit gegebenen Worten verbinden lasse, und daß ein gegebener Gedanke sich nur am Besten durch diese Ausdrücke, und keine andern bezeichnen lasse. Indem er sich nun dieser Gründe bewußt ist, und dieselben anzugeben vermag, vermag er von jeder Erklärung von Worten und von jeder Bezeichnung eines Gedankens durch Worte sich oder Andern Rechenschaft zu geben. Es ist nunmehr der richtige Ausdruck eines Gedankens sowohl, als auch die richtige Erklärung von Worten nicht allein Sache seines richtigen Gefühls, sondern auch seines Erkenntnißvermögens und seiner Urtheilskraft. Dadurch wird er gleichfalls in den Stand gesetzt, jede andre Erklärung von Worten und jedwede Bezeichnungsart durch andre Worte zurückzuweisen und zwar aus Gründen zurückzuweisen, die er selbst aufgefunden hat, und dadurch seine Ueberzeugung von der Richtigkeit seiner Erklärung oder seiner Ausdrucksweise noch zu verstärken.

Diesen Vortheil hat der Zögling aber bei keiner andern Sprache, sie sei welche sie wolle, eine alte oder neuere. Denn in jeder andern Sprache fehlt ihm dieses richtige Gefühl, welches durch nichts zu ersetzen ist. Man kann daher, wenn man eine andre Sprache zur Grundlage der Spracherlernung macht, auch nicht denselben Weg bei der Spracherlernung einschlagen, den man einschlägt, wenn man die Muttersprache zur Grundlage der Spracherlernung macht. Man kann alsdann nicht so zu Werke gehen, daß man dieses richtige Gefühl zum klaren Bewußtsein bringt, und den Zögling zur klaren Erkenntniß leitet. Diesen Vortheil darf man daher keineswegs von sich weisen, ohne sich eines großen Mißgriffes in der Wahl der für diese Bildungsstufe angemessensten Bildungsmittel schuldig zu machen.

Nach diesen Betrachtungen hoffe ich, wird es Jedem klar sein, daß man nur die Muttersprache zur Grundlage der Spracherlernung machen müsse, und ich bin überzeugt, daß, wenn man sie einmal dazu gewählt hat, man nie daran denken wird, diese Grundlage zu verwerfen. Die sich darbietenden Vortheile springen zu sehr in die Augen und treten noch bei weitem mehr hervor, wenn man erst zur wirklichen Ausführung dieser Ansicht geschritten ist. Ich rufe daher Jedem zu: versuche und du wirst sehr bald die Richtigkeit meiner Ansicht bestätigt finden. Uebrigens bin ich zu dieser Ansicht einzig und allein durch die Erfahrung geleitet worden. Ich habe nämlich auf meiner praktischen Laufbahn immer und ohne Ausnahme gefunden, daß diejenigen Zöglinge die schnellsten Fortschritte in den alten Sprachen machten, welche die meiste Uebung in ihrer Muttersprache hatten. Mehr noch als bloße grammatikalische Kenntniß ist in diesem Falle die lexikalische Kenntniß wirksam. Denn ich fand, daß die, welche frühzeitig zu einer verständigen Lectüre eines deutschen Classikers angehalten worden waren, auch am Besten die Gedanken eines alten Schriftstellers aufzufassen im Stande waren, daß sie die ver-

schiedenen Erklärungen schwieriger Stellen recht wohl gegen einander abzuwägen und die einzig richtige daraus zu wählen verstanden. Das ist meine Erfahrung. Ob Andere in dieser Hinsicht andre Erfahrungen gemacht haben, kann ich freilich nicht sagen, kann mich wohl auch nicht kümmern, da ich lediglich hier das vortragen wollte, wovon ich mich selbst durch die Erfahrung überzeugt habe.

Das Hauptbildungsmittel auf der ersten Bildungsstufe des Gymnasiums muß also die Muttersprache sein, so jedoch, daß neben ihr auch noch andre Bildungsmittel benutzt werden. Haben die Zöglinge die lateinische Sprache noch nicht begonnen, so müssen sie dieselbe auf dieser Bildungsstufe beginnen. Die Einübung der grammatischen, etymologischen sowohl als syntaktischen Regeln muß durch Uebersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische bewirkt werden, und hauptsächlich bewirkt werden, da die Zöglinge sich dieser Regeln nie besser bemächtigen werden, als wenn sie dieselben beim Gebrauche zu handhaben verstehen lernen. Jedoch dürfen sich die Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische nicht auf ein einziges schriftliches Exercitium beschränken, welches sie jede Woche machen und das von dem Lehrer, aber auch wirklich, durchgesehen wird. Vielmehr müssen sie täglich mündlich im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische geübt werden. Dabei muß der Lehrer so verfahren, daß er die Zöglinge anhält, das bereits mündlich übersetzte Exercitium zu Hause für sich einzuüben. Der Lehrer kann nachher wiederholen, um zu sehen, ob dies wirklich geschehen ist. Jedenfalls müssen die Zöglinge im Stande sein, das bereits eingeübte Exercitium ohne das Deutsche vorzulesen, sogleich in lateinischer Sprache mündlich vorzutragen, indem sie es entweder aus dem deutschen Exercitiumbuche ablesen oder die Worte lateinisch nachsagen, welche ihnen vom Lehrer deutsch vorgetragen werden. Es giebt keine bessere Vorübung als diese, um die Zöglinge zu gewöhnen, sich auch in der lateinischen Sprache ausdrücken zu lernen, geschehe das nun mündlich oder schriftlich. Was das lateinische Sprechen oder Schreiben betrifft, so werde ich mich später darüber besonders äußern, bemerke aber hier schon im Voraus, daß ich durchaus keinen großen Werth darauf lege, ob sie darin große Fortschritte machen. Ich bin nicht gänzlich dagegen, aber ein Bildungsmittel kann ich darin durchaus nicht erkennen. Am Besten ist es wohl, diese edle und kostbare Zeit auf die Uebung der Zöglinge in der Muttersprache zu verwenden. Es kann ihnen gewiß für die Zukunft nur äußerst nützlich sein, wenn sie eine große Uebung und Gewandheit in derselben erlangt haben, zumal wenn sie später als Redner in derselben auftreten wollen. Auch ist es für sie unmöglich z. B. in der lateinischen Sprache jemals den Grad von Fertigkeit und Gewandheit zu erlangen, welchen sie in ihrer Muttersprache zu erreichen vermögen, was ich wohl nicht erst zu erweisen nöthig habe.

Allein die Zöglinge müssen auch im Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche geübt werden, und diese Uebungen müssen einen beträchtlichen Theil der

[illegible] Schriftsteller fol- [illegible] Schriftsteller des [illegible] lesen, [illegible] Schriftsteller des [illegible] lesen? Denn [illegible] zwischen den [illegible] weiter oben an- [illegible] machen, der dem Zwecke [illegible] Kenntniß [illegible] hinreichende ge- [illegible] ihrer [illegible] Es müssen daher noth- [illegible] Schriftsteller dunkel [illegible] eine bekannte [illegible] daher nur [illegible] müsse man oft eine [illegible] doch würde [illegible] nicht verstan- [illegible] nothwendig ge- [illegible] einem solchen [illegible] trennen kann. [illegible] ausfallen, so [illegible] abgeleitet wür- [illegible] suchen muß.

[illegible] bestehenden [illegible] Schrift- [illegible] Nur dürf- [illegible] in den alten [illegible] lassen. Die [illegible] zu schwieriges [illegible] mit den [illegible] Grammatik, [illegible] als viel- [illegible] werden. Die [illegible] der Zögling [illegible] der lateinische [illegible] werden. Es [illegible] Sprachen bei [illegible] könnte er auf die [illegible] des Zusam- [illegible] Ausdrucke von ein-

ander abweichen. Diese Uebung wird ihm unendlich mehr Nutzen für seine Geistesbildung gewähren, als wenn er angehalten wird, hauptsächlich oder fast nur allein auf die Regeln der Grammatik zu reflectiren und diese vor allem Andern zu berücksichtigen. Nicht zu gedenken, daß die Ausführung derselben Regeln ihn zuletzt nur mit dem größten Ekel erfüllen und ihm daher das Studium der lateinischen Sprache verleiden muß. Das Lexicalische bietet aber so viel Mannigfaltigkeit dar, daß man dies nicht zu fürchten hat.

Will man sich nicht einer lateinischen Chrestomathie bedienen, so habe ich auch nichts dagegen, wenn man klassische oder leichtere nicht klassische Schriftsteller des Alterthums mit den Zöglingen Anfangs mit Auswahl liest. Freilich müßte bei dieser Auswahl dieselbe Rücksicht genommen werden, welche ich vorher anempfohlen habe, daß man nämlich solche Stellen vorzugsweise wählte, welche keine bedeutenden materiellen Schwierigkeiten darbieten. Durch diese Lectüre könnte sich nun der Zögling eine sehr gute Kenntniß in der lateinischen Sprache aneignen und sich dadurch zur Lectüre ganzer Schriftsteller vorbereiten. Vor Allem aber empfehle ich an, daß man durchaus den Zögling anhalte, die Gedanken des römischen Schriftstellers in einem reinen, ächten Deutsch wiederzugeben, nicht in jenem Kauderwälsch, welches nothwendig sich ergeben muß, wenn das Lateinische Wort für Wort übersetzt wird. Leichter wird dies allerdings bei solchen Stellen geschehen können, in denen der lateinische und deutsche Ausdruck sich einander nähern. Deswegen darf man es aber auch bei solchen Stellen nicht vernachlässigen, in denen das Lateinische und Deutsche hinsichtlich des Gedankenausdrucks weit von einander abweichen. Zuerst lasse man solche Stellen wörtlich übersetzen, um sich zu überzeugen, daß die Zöglinge mit den einzelnen Wörtern die richtigen Begriffe verbinden. Nachher lasse man sie jedoch die Gedanken daraus aufsuchen und diese zuletzt den Zögling in ein reines, gutes Deutsch einkleiden. Unterläßt man dies, so möchten vielerlei Nachtheile entspringen, die man durchaus verhüten muß. Man macht es den Zöglingen nämlich zu bequem, gewöhnt sie dadurch an ein gedankenloses Uebersetzen, so daß sie nicht verstehen was sie lesen und daher nicht einmal in den Stand gesetzt werden, den Inhalt des Schriftstellers aufzufassen, geschweige denn in seinen Geist einzudringen. Man lasse nur solche Zöglinge, die an ein solches Uebersetzen frühzeitig gewöhnt worden sind, Rechenschaft von dem Gelesenen geben, und man wird sich bald überzeugen, wie wenig sie dasselbe verstanden haben. Ich erinnere dies hier um so mehr, weil in den Schulen sehr häufig gegen diese Vorschrift gefehlt wird, und der Grund von den geringen Leistungen der Zöglinge sehr häufig darin zu suchen ist, daß man diese Vorschrift nicht beobachtet.

Zu den auf dieser Bildungsstufe zu verwendenden Bildungsmitteln gehört auch die Geschichte, und zwar die Weltgeschichte. Auf dieser Bildungsstufe muß beim Unterrichte dieser Wissenschaft hauptsächlich das Gedächtniß in Anspruch genommen

Zeit auf dieſer Bildungsſtufe in Anſpruch nehmen. Aber welche Schriftſteller ſollen ſie leſen? Sollen ſie allein die klaſſiſchen Schriftſteller des Alterthums leſen, oder ſollen ſie auch die nicht klaſſiſchen Schriftſteller des Alterthums leſen? Denn ich mache, wie aus dem Vorhergehenden erhellt, dieſen Unterſchied zwiſchen den verſchiedenen Schriftſtellern des Alterthums, wovon ich den Grund weiter oben angegeben habe. Ich will lieber einen andern Vorſchlag machen, der dem Zwecke beſſer entſpricht. Noch fehlt es nämlich den Zöglingen an der materiellen Kenntniß des Alterthums. Es fehlen ihnen auf dieſer Bildungsſtufe noch hinreichende geſchichtliche Kenntniſſe. Sie können ferner die Römer noch nicht hinſichtlich ihrer häuslichen, religiöſen, politiſchen u. ſ. w. Einrichtungen. Es müſſen daher nothwendig ihnen viele Stellen der klaſſiſchen oder nicht klaſſiſchen Schriftſteller dunkel bleiben, in denen darauf angeſpielt wird, oder die ſich darauf als eine bekannte Sache beziehen. Erklärungen würden hier ſehr unzureichend ſein, und daher nur wenig verſtanden werden. Denn wollte man dieſe geben, ſo müßte man oft eine einzelne Einrichtung oder einen einzelnen Gebrauch beſchreiben, und doch würde eine ſolche Beſchreibung ſehr oft unvollſtändig bleiben und noch dazu nicht verſtanden werden, da ein einzelnes Bruchſtück aus dem Zuſammenhange nothwendig geriſſen werden muß. Die verſchiedenen Einrichtungen ſtehen aber in einem ſolchen Zuſammenhange mit einander, daß man ſie füglich nicht von einander trennen kann. Die Erklärung müßte daher in den meiſten Fällen viel zu weitläufig ausfallen, ſo daß die Zöglinge von dem Zuſammenhange des Vortrags gänzlich abgeleitet würden, was ein Uebelſtand iſt, dem man auf alle mögliche Weiſe zu wehren ſuchen muß.

Ich ſchlage daher vor, daß man ſich einer aus mehrern Bänden beſtehenden Chreſtomathie bediene, welche zuerſt leicht verſtändliche Stellen klaſſiſcher Schriftſteller enthält, nachher aber immer mehr zum Schwierigeren übergeht. Nur dürften keine materielle Schwierigkeiten darin vorkommen. Wir finden in den alten klaſſiſchen Schriftſtellern genug ſolcher Stellen, die ſich leicht verſtehen laſſen. Die Abfaſſung einer ſolchen Chreſtomathie würde daher nicht gerade ein zu ſchwieriges Geſchäft ſein. Auf der erſten Bildungsſtufe müßte dieſe Chreſtomathie mit den Zöglingen durchgeleſen werden. Es müßte dabei weniger auf die Grammatik, welche bei den oben angeführten Uebungen ſchon gehörig eingeübt wird, als vielmehr auf den lexicaliſchen Theil der Sprache Rückſicht genommen werden. Die Begriffe der Wörter müßten ſehr ſcharf aufgefaßt werden, und da der Zögling bereits dazu in ſeiner eigenen Mutterſprache gewöhnt wird, ſo würde der lateiniſche Sprachunterricht durch den deutſchen Unterricht bedeutend unterſtützt werden. Es könnte dabei dem Zöglinge recht klar gemacht werden, wie oft beide Sprachen bei der Bezeichnung derſelben Begriffe übereinſtimmen, und ebenſo könnte er auf die Fälle aufmerkſam gemacht werden, in denen beide Sprachen hinſichtlich des Zuſammenbegreifens verſchiedener einander nahen Begriffe in einem Ausdrucke von ein-

ander abweichen. Diese Uebung wird ihm unendlich mehr Nutzen für seine Geistesbildung gewähren, als wenn er angehalten wird, hauptsächlich oder fast nur allein auf die Regeln der Grammatik zu reflectiren und diese vor allem Andern zu berücksichtigen. Nicht zu gedenken, daß die Ausführung derselben Regeln ihn zuletzt nur mit dem größten Ekel erfüllen und ihm daher das Studium der lateinischen Sprache verleiden muß. Das Lexicalische bietet aber so viel Mannigfaltigkeit dar, daß man dies nicht zu fürchten hat.

Will man sich nicht einer lateinischen Chrestomathie bedienen, so habe ich auch nichts dagegen, wenn man klassische oder leichtere nicht klassische Schriftsteller des Alterthums mit den Zöglingen Anfangs mit Auswahl liest. Freilich müßte bei dieser Auswahl dieselbe Rücksicht genommen werden, welche ich vorher anempfohlen habe, daß man nämlich solche Stellen vorzugsweise wählte, welche keine bedeutenden materiellen Schwierigkeiten darbieten. Durch diese Lectüre könnte sich nun der Zögling eine sehr gute Kenntniß in der lateinischen Sprache aneignen und sich dadurch zur Lectüre ganzer Schriftsteller vorbereiten. Vor Allem aber empfehle ich an, daß man durchaus den Zögling anhalte, die Gedanken des römischen Schriftstellers in einem reinen, ächten Deutsch wiederzugeben, nicht in jenem Kauderwälsch, welches nothwendig sich ergeben muß, wenn das Lateinische Wort für Wort übersetzt wird. Leichter wird dies allerdings bei solchen Stellen geschehen können, in denen der lateinische und deutsche Ausdruck sich einander nähern. Deswegen darf man es aber auch bei solchen Stellen nicht vernachlässigen, in denen das Lateinische und Deutsche hinsichtlich des Gedankenausdrucks weit von einander abweichen. Zuerst lasse man solche Stellen wörtlich übersetzen, um sich zu überzeugen, daß die Zöglinge mit den einzelnen Wörtern die richtigen Begriffe verbinden. Nachher lasse man sie jedoch die Gedanken daraus aufsuchen und diese zuletzt den Zögling in ein reines, gutes Deutsch einkleiden. Unterläßt man dies, so möchten vielerlei Nachtheile entspringen, die man durchaus verhüten muß. Man macht es den Zöglingen nämlich zu bequem, gewöhnt sie dadurch an ein gedankenloses Uebersetzen, so daß sie nicht verstehen was sie lesen und daher nicht einmal in den Stand gesetzt werden, den Inhalt des Schriftstellers aufzufassen, geschweige denn in seinen Geist einzudringen. Man lasse nur solche Zöglinge, die an ein solches Uebersetzen frühzeitig gewöhnt worden sind, Rechenschaft von dem Gelesenen geben, und man wird sich bald überzeugen, wie wenig sie dasselbe verstanden haben. Ich erinnere dies hier um so mehr, weil in den Schulen sehr häufig gegen diese Vorschrift gefehlt wird, und der Grund von den geringen Leistungen der Zöglinge sehr häufig darin zu suchen ist, daß man diese Vorschrift nicht beobachtet.

Zu den auf dieser Bildungsstufe zu verwendenden Bildungsmitteln gehört auch die Geschichte, und zwar die Weltgeschichte. Auf dieser Bildungsstufe muß beim Unterrichte dieser Wissenschaft hauptsächlich das Gedächtniß in Anspruch genommen

werden. Man muß ihnen eine Ueberſicht der wichtigſten Begebenheiten geben und ſo geben, daß dieſelben ſich dem Gedächtniſſe der Zöglinge tief einprägen. Man ſei daher beim Vortrage dieſer Wiſſenſchaft nicht zu weitläufig, um das Gedächtniß nicht zu überſchütten und dadurch zu überladen, und um es dem Zöglinge recht bald möglich zu machen, dieſelben in ihrer Verbindung mit einander betrachten zu lernen, wodurch der Ueberblick über die Begebenheit erzeugt wird. Da man dieſe Begebenheiten gehörig einüben ſoll, damit ſie tief in dem Gedächtniß des Zöglings wurzeln, widme man wenigſtens drei Stunden wöchentlich dem Vortrage dieſer Wiſſenſchaft. Man ſollte die Geographie zugleich mit dieſer Wiſſenſchaft verbinden, und die Geſchichte nicht vortragen, ohne die Zöglinge mit dem Schauplatze der Begebenheiten genau bekannt zu machen. Freilich darf die Geographie nicht bloß auf den Geſchichtsunterricht beſchränkt ſein, ſondern es müſſen ihr beſondere Stunden gewidmet werden, damit der Zögling bei der Geſchichte nicht zugleich auch mit dem durch die Geographie gebotenen Stoffe zu kämpfen habe, da ihm die Geſchichte an und für ſich genug zu thun giebt. Deſſenungeachtet iſt es aber doch nöthig, dem Zöglinge den ſpeciellen Schauplatz wieder in das Gedächtniß zurückzurufen, was jedenfalls nur zu ſeiner Vervollkommnung in der Geographie dienen kann. Da dieſe Bildungsſtufe zwei Jahre einnimmt, ſo kann man füglich den Zögling dieſen Curſus zwei Mal durchmachen laſſen, und darf keineswegs einen Curſus über ein Jahr ausdehnen. Ein jähriger Curſus von wenigſtens drei Stunden iſt völlig hinreichend, um den Zögling in die Wiſſenſchaft einzuweihen. Reicht man mit drei Stunden nicht aus, ſo beſtimme man lieber wöchentlich vier Stunden zu dieſem Zwecke, als daß man den Curſus über ein Jahr ausdehnt.

Ein andres auf dieſer Bildungsſtufe zu verwendendes Bildungsmittel iſt auf jeden Fall die Mathematik. Sie muß jetzt ſchon beginnen, zumal da ſchon einige Kenntniß derſelben auf den folgenden Bildungsſtufen vorausgeſetzt wird, um die auf dieſen vorgetragenen Wiſſenſchaften ihrem ganzen Umfange nach zu verſtehen. Ich habe nicht nöthig, bei dieſer Wiſſenſchaft zu beſtimmen, wie viel davon auf der erſten Bildungsſtufe gelernt werden müſſe, überlaſſe es vielmehr den Lehrern der Mathematik zu beſtimmen, wie weit ſie auf dieſer Bildungsſtufe ihre Zöglinge vorwärts bringen wollen. Da ſie nach den drei Bildungsſtufen blos drei Curſus haben, ſo ſind ſie genöthigt, eine gehörige Eintheilung zu treffen, um den ganzen Stoff dieſer Wiſſenſchaft auf die drei Curſus gehörig zu vertheilen. Die Lehrer dieſer Wiſſenſchaft haben hauptſächlich nur darauf zu ſehen, wie ſie ihre Wiſſenſchaft ſo bildend als möglich für ihre Zöglinge machen. Die Geometrie namentlich kann man eine praktiſche Logik nennen. In ihr wird nämlich der Zögling praktiſch in die verſchiedenen Begriffe von Definitionen, Lehrſätzen, Grundſätzen, u. ſ. w. eingeweiht. In ihr kann er daher praktiſch in die Logik eingeführt werden. Bei dem Vortrage dieſer Wiſſenſchaft haben die Lehrer das beſonders zu berückſichtigen,

wie sie dieselbe allen ihren Zöglingen ohne Ausnahme, den fähigsten wie den unfähigsten, zugänglich machen wollen. Sie dürfen nicht daran denken, blos die Fähigsten ins Auge zu fassen, und die Andern nach Belieben zurückbleiben zu lassen. Das hieße gewissenlos handeln. Ich erwähne dies darum, weil auf Gymnasien bei dem Vortrage dieser Wissenschaft gegen diese Vorschrift häufig gesündigt wird. Man sollte es aber nie dem Zöglinge überlassen, ob es ihm beliebte, diese oder jene Wissenschaft zu erlernen. Dies würde ein bedeutender Disciplinarfehler sein, der noch mit andern wesentlichen Nachtheilen verbunden sein möchte. Vielmehr muß der Zögling Alles lernen, was auf Gymnasien vorgetragen wird. Will er nicht, so stehen dem Lehrer Mittel genug zu Gebote, um den Ungehorsamen zu seiner Pflicht zurückzuführen. So groß aber auch die Schwierigkeiten sind, die der Lehrer zu überwinden hat, um diese Wissenschaft allen seinen Zöglingen zugänglich zu machen, so sind sie doch nicht unüberwindlich, und der gewissenhafte Lehrer wird sein Ziel gewiß immer mit Ehren erreichen.

Ein andres auf dieser Bildungsstufe anzuwendendes Bildungsmittel sind die Naturwissenschaften, aber nur ein Theil derselben, welcher den andern als Grundlage dient, und dies ist unfehlbar die Naturgeschichte. Daß diese Wissenschaft außerordentlich zur Bildung der Zöglinge dienen kann, darin werden alle erfahrene Lehrer mit mir übereinstimmen. Nur muß sie auch dazu benutzt werden, sonst möchte sie nichts weniger als ein Bildungsmittel sein. Die Naturgeschichte soll die Zöglinge zuerst in die Natur, in die Betrachtung und Anschauung derselben einführen. Sie soll dieselben anleiten die großen Unterschiede aufzufassen, welche die Natur zwischen den verschiedenen Arten, Gattungen, Classen, Ordnungen, u. s. w. aufgestellt hat. Man muß sich vor Allem hüten, daß diese Wissenschaft nicht blos todtes Gedächtnißwerk für den Zögling wird, sondern muß ihn zur lebendigen und anschaulichen Auffassung derselben anhalten. Dann wird sie ein Belebungsmittel seiner Beobachtungsgabe werden und ihn gewöhnen, die Erscheinungen in der Natur mit Aufmerksamkeit zu betrachten.

Auf der zweiten Bildungsstufe, die gleichfalls wie die vorhergehende, zwei Jahre begreift, kommt nun der Zögling mit einer Masse von Bildung und Kenntnissen an, die er sich auf der vorhergehenden erworben hat, und wodurch er in den Stand gesetzt wird, das Werk seiner Bildung auf der jetzigen mit bestem Erfolge fortzusetzen. Der Hauptgegenstand des Unterrichts auf derselben ist das Studium der alten Sprachen, ohne jedoch dabei weder die deutsche Sprache, noch die übrigen Wissenschaften zu vernachlässigen. Auf der vorigen Bildungsstufe hat er bereits sich gute Kenntnisse in der lateinischen Sprache erworben. Er ist dadurch in den Stand gesetzt, schon größere Schwierigkeiten zu überwinden. Und da er während dieser Bildungsstufe sich auch mannigfaltige materielle Kenntnisse aneignet, welche ihn mit den beiden wichtigsten Völkern des Alterthums bekannt machen, so

wird er dadurch in den Stand gesetzt, die römischen Schriftsteller schon mehr im Zusammenhange zu verstehen. Und dazu muß er auch auf dieser Bildungsstufe geführt werden. Man lese daher klassische oder nicht klassische lateinische Schriften mit ihm, um ihn im Gebrauche der lateinischen Sprache noch mehr zu üben, und die auf der vorigen Bildungsstufe aufgefaßten Bildungszwecke noch weiter zu verfolgen. Auf dieser Bildungsstufe muß er seine völlige Reife erhalten, so daß er in der lateinischen Sprache befähigt gemacht wird, alle in ihr geschriebene Meisterwerke zu verstehen, oder sich dieselben verständlich zu machen.

Auf dieser Bildungsstufe muß aber gleich Anfangs auch mit dem Griechischen begonnen werden. Ich sehe zwar voraus, daß mich Viele tadeln werden, daß ich erst so spät das Griechische zu lernen anrathe. Sie werden sagen, wir haben Mühe unsre Zöglinge binnen acht Jahren dahin zu bringen, daß sie eine erträgliche Kenntniß dieser Sprache erlangen, und du willst das in vier Jahren ausrichten, wozu wir acht Jahre für unumgänglich nöthig halten. Ich antworte ihnen darauf, daß es freilich einem Jeden freisteht, zu seinem Bildungswerke soviel Zeit zu fordern, wie er für gut findet. Wenn Andre mehr fordern als ich, so habe ich durchaus nichts dagegen, so wenig ich sie darum beneide, wenn ihnen ein so großer Zeitraum bewilligt wird. Ich meines Theiles glaube denselben Zweck in der kurzen Zeit, und vielleicht noch besser zu erreichen, den sie in einer längern erreicht wissen wollen. Gehe man doch haushälterisch mit der Zeit der Jugend um, die so kostbar ist, und verschwende sie nicht unnöthiger Weise! Ich bin nämlich der Meinung, daß wenn der Zögling die auf der ersten Bildungsstufe geforderte Bildung wirklich erhalten hat, so müssen für ihn die Schwierigkeiten des Sprachstudiums fast völlig verschwunden sein. Es muß nunmehr für ihn keine Schwierigkeiten mehr geben, die er bei geringer Unterstützung des Lehrers nicht völlig überwinden könnte. Er muß folglich in der griechischen Sprache Riesenschritte machen und in einem halben Jahre so viel lernen können, als er bei einem mangelhaften Unterrichte in zwei Jahren macht. Die zwei Jahre dieser Bildungsstufe müssen daher völlig ausreichen, um ihn in diese Sprache tüchtig einzuweihen und ihn in den Stand zu setzen, die Musterschriften des griechischen Alterthums auf der nächsten Bildungsstufe lesen und verstehen zu können. Hierzu kommt noch, daß er auf der jetzigen Bildungsstufe auch die erforderlichen materiellen Kenntnisse erhält, die für ihn zum völligen Verständniß dieser Schriftsteller erforderlich sind, so daß ihm auch von dieser Seite keine Schwierigkeiten mehr aufstoßen können.

Zur Erlernung der griechischen Sprache kann man sich gleichfalls beim Anfange der Erlernung einer Chrestomathie bedienen, oder man kann sogleich mit leichten Stellen leichter griechischer Schriftsteller beginnen. Welchen Weg man auch einschlagen mag, so halte ich dies für ziemlich gleichgültig, nur muß man dabei den

richtigen Grundsatz nicht aus dem Auge verlieren, daß es methodischer ist, den Zögling von dem Leichtern allmälig zu dem Schwierigern gelangen zu lassen. Dies ist eine weise pädagogische Maxime, welche man niemals ungestraft vernachlässigt. So wie nämlich die körperliche Kraft, indem man sie sich zuerst an Dingen versuchen läßt, welche geringere Anstrengung erfordern, allmälig bis zu einer Höhe gebracht werden kann, auf der sie der größten Anstrengungen fähig ist und fast wunderbare Wirkungen hervorbringt; eben so wird die geistige Kraft, wenn man sie stufenweise ausbildet, allmälig zur Lösung der schwierigsten Aufgaben geeignet. Läßt man dagegen die physische Kraft gleich Anfangs Schwierigkeiten überwinden, welche ihre natürliche Stärke übersteigen, so ist eine Verkrüppelung die nothwendige Folge davon. Willst du daher deine Zöglinge vor Verkrüppelung und frühzeitigem Siechthume bewahren, so übe ihre geistige Kraft allmälig, und führe sie nicht zur Ueberwindung von Schwierigkeiten, denen ihre Stärke noch nicht gewachsen ist.

Ich habe die Erlernung der griechischen Sprache absichtlich auf die zweite Bildungsstufe verwiesen, um einem wichtigen Grundsatze der Bildung Genüge zu leisten. Ich bin nämlich der Meinung, daß man es möglichst vermeiden müsse, Sprachen neben einander erlernen zu lassen, sondern vielmehr nach einander. Daraus entspringen unfehlbar sehr wesentliche Vortheile. Denn die bei der Erlernung einer Sprache erworbenen Kenntnisse können dann die Erlernung der andern desto besser unterstützen, so daß die letztere schneller erfolgen muß und der noch mehr erstarkte Geist wird viel leichter und tiefer in dieselbe eindringen. Sodann liegt für den Zögling ein bedeutender Antrieb zur Anstrengung seiner Kräfte darin, wenn er wieder auf etwas Neues stößt, das er sich aneignen soll. Da er länger von dem Studium dieser Sprache dadurch zurückgehalten wird, und sein Wunsch, dieselbe zu erlernen, so lange unbefriedigt geblieben ist, so wird die endliche Erfüllung seines Wunsches ihn zur Anstrengung aller seiner Kräfte beseelen. Kurz, der Vortheile, die mit dieser Maxime verbunden sind, giebt es so viele, daß man nichts Besseres thun kann, als dieselbe anzunehmen. Ich rathe daher den Lehrern an, meine Worte nicht unbeachtet zu lassen. Sie mögen nur den Versuch machen, und sie werden sich bald von der Trefflichkeit dieser Maxime und den großen daraus entspringenden Vortheilen überzeugen.

In der Geschichte muß der Zögling auf dieser Bildungsstufe gleichfalls seine Kenntnisse erweitern. Die Geschichte des griechischen und römischen Volkes muß der allgemeinen Weltgeschichte folgen. Diese Geschichte darf aber nicht ein bloßer kurzer Abriß, sondern sie muß durchaus sehr detaillirt sein. In der römischen Geschichte muß vornehmlich das Ciceronianische Zeitalter auf das Ausführlichste behandelt werden, weil dieses zum Verständnisse der lateinischen Musterschriftsteller von besonderer Wichtigkeit ist. Die alte Geographie läßt sich leicht in größerer Ausführlichkeit damit verbinden. Nebst der Geschichte dieser beiden Völkerschaften

müſſen aber die bürgerlichen, häuslichen, ſtaatlichen, gerichtlichen, u. ſ. w. Einrichtungen derſelben zur Kenntniß des Zöglinges gebracht werden, ſo daß er die genaueſte Kenntniß von ihnen erhält.

In der Mathematik folgt nunmehr der zweite Curſus, in dem der Lehrer diejenigen Theile der Mathematik vorträgt, die ſeinem Plane gemäß in denſelben gehören. Ich kann mich hierbei um ſo kürzer faſſen, da dieſe Wiſſenſchaft ſelbſt hinſichtlich ihrer Eintheilung in verſchiedene Curſus, nicht die geringſten Schwierigkeiten darbietet.

Von den Naturwiſſenſchaften muß nunmehr der erſte Curſus der Naturlehre vorgetragen werden. Auch hier habe ich keine Bemerkungen weiter zu machen, ſondern glaube, daß man die Auswahl des für dieſen Curſus Paſſenden dem Lehrer dieſer Wiſſenſchaft füglich überlaſſen kann.

Ich komme nunmehr zu der höchſten Bildungsſtufe des Gymnaſiallebens, auf der die Bildung des Zöglinges vollendet werden ſoll. Unſtreitig iſt ſie die wichtigſte und für die künftige Laufbahn des Zöglinges am Meiſten entſcheidende. Auf ihr ſoll er gleichſam die höhere Weihe empfangen und von dem Geiſte der Wiſſenſchaften ganz durchdrungen werden. Er hat aber auch auf den beiden erſten Bildungsſtufen bereits einen Grad von Bildung erlangt, der ihn befähigt, ſelbſt das Werk ſeiner Bildung befördern zu helfen. Seine Kraft iſt auf ihnen bereits ſo weit ausgebildet worden, daß ſie weit größern Schwierigkeiten gewachſen iſt. Und dieſe wird er auch auf dieſer Bildungsſtufe zu überwinden finden. Er ſoll ſich auf ihr nicht mehr begnügen, blos den Sinn der Gedanken zu entziffern und die Meinung eines Schriftſtellers zu erforſchen, ſondern er ſoll befähigt ſein, ganze Werke des Genie's in ihrer Einheit und Vollendung zu erfaſſen. Nicht blos das Einzelne ſoll ſeine Aufmerkſamkeit in Anſpruch nehmen, ſondern das Ganze von ſeiner geiſtigen Kraft durchdrungen werden. Auf dieſer Bildungsſtufe nämlich ſoll er zur Lectüre der Muſterſchriften des griechiſchen und römiſchen Alterthums geführt werden, er ſoll ſie als Muſterſchriften leſen und ſtudiren, das Vortreffliche in ihnen ſeinem geiſtigen Auge vorführen. Daß der Lehrer den Zögling allmälig von dem Leichtern zu dem Schwierigern emporleitet, bedarf wohl keiner Erwähnung.

Daß bei der Lectüre der Muſterſchriften von einer curſoriſchen Lectüre nicht die Rede ſein darf, iſt wohl einleuchtend. Was könnte auch wohl eine curſoriſche Lectüre hier nützen. Es müßte daher die ſtatariſche Lectüre gewählt werden. Unter ſtatariſcher Lectüre verſtehe ich freilich etwas ganz Andres als man gewöhnlich auf Schulen darunter verſteht. Die ſtatariſche Lectüre der Philologen ſoll nämlich den Zögling in die Tiefen der Philologie einführen, ihm die erſten Grundſätze der Kritik beibringen und ihn in dieſelben einweihen. Eine ſolche ſtatariſche Lectüre meine ich nun allerdings nicht, wenn ich von ſtatariſcher Lectüre ſpreche. Die ſtatariſche Lectüre, welche ich meine, ſoll die Gedanken, den Gedankenausdruck, die

Gedankenfolge, den inneren Zusammenhang der Theile des Werkes, die Uebereinstimmung derselben unter einander, u. s. w., kurz, den ganzen Geist und Genius des Schriftstellers betreffen. So etwas kann man unmöglich im Fluge erhaschen, sondern nur dadurch zur Anschauung bringen, daß man länger dabei verweilt. Ich gebe zu, daß so nicht eine große Masse gelesen werden kann, aber was auch gelesen wird, das wird dem Zöglinge unendlichen Nutzen bringen. Er wird dadurch allmälig gewöhnt werden, bei der Lectüre seine Aufmerksamkeit auf das Verschiedenartigste zu richten, es nach einander zu erfassen und zuletzt zur Einheit zu gestalten, so daß er endlich die Gegenstände wie in einem Gemälde gleichsam neben einander betrachtet, die er zuvor nach einander erwog. Eine solche Lectüre wird daher für ihn äußerst bildend sein und zur Entfaltung aller seiner Seelenkräfte dienen. Auch soll eine solche Lectüre unter Anleitung des Lehrers ihn dahin führen, daß er bei seinen Privatstudien auf dieselbe Weise zu Werke gehen kann. Er kann auf diese Weise den Umfang seiner Lectüre erweitern, was auch jedenfalls geschehen muß.

Wenn wir jetzt zu beklagen haben, daß junge Männer nach Beendigung aller Prüfungen sich jeden Studiums der griechischen und römischen Classiker entledigen und fast mit Abscheu an die Zeit zurückdenken, in der sie mit diesem Studium beschäftigt waren, so giebt es mancherlei Ursachen, aus denen sich diese Thatsache erklären läßt. Die Anzahl der Köpfe, die sich zum tieferen Sprachstudium eignen, ist nicht sehr groß. Viele, selbst ausgezeichnete, ja sogar große Köpfe zeigen eine unüberwindliche Abneigung gegen dieses Studium. Dagegen giebt es andrerseits sogar geistlose Menschen, die eine große Befähigung zum tieferen Sprachstudium zeigen. Obwohl nun den meisten Zöglingen die Neigung und das Talent zum tieferen Sprachstudium abgeht, so ist es doch möglich, Alle so weit in eine Sprache einzuführen, daß sie dadurch in den Stand gesetzt werden die in dieser Sprache geschriebenen Schriftsteller zu lesen. Und darauf blos soll die Absicht des Gymnasiums gerichtet sein. Eignet sich ein Kopf zum tieferen Sprachstudium und hat er große Neigung dazu, so kann er sich dazu auf der Universität ausbilden, welche dazu bestimmt ist, ihre Zöglinge und zwar jeden in sein besondres Studium einzuführen. Zwingt man nun Köpfe, die keine Fähigkeit oder Neigung zu einem tieferen Sprachstudium haben, dennoch zu der philologischen Erlernung einer Sprache, so kann man kein andres Resultat als Abscheu gegen ein solches Studium erwarten. Und dieser Widerwille geht von den Jugendjahren auf die späteren Jahre über. Darum habe ich auch vorgeschlagen, von der philologischen Erlernung der alten Sprachen auf Schulen gänzlich abzugehen, und dieselben den Zöglingen nur in so weit erlernen zu lassen, als sie dadurch zur Lectüre der klassischen Schriftsteller befähigt werden. In der That kann Einer auch eine sehr umfassende Kenntniß von einer Sprache haben, ohne gerade eine philologische Kenntniß derselben zu besitzen. Oft ist sogar diese philologische Kenntniß der Sprache weit be-

ſchränkter, wie dies z. B. bei den Zöglingen der Fall iſt, welche jetzt auf die Univerſität entlaſſen werden. Sie beſitzen allerdings eine größere oder geringere philologiſche Kenntniß der alten Sprachen, und doch ſind ſie meiſtens nicht im Stande einen Schriftſteller des Alterthums gehörig zu verſtehen. Ihre Kenntniß erſtreckt ſich nur auf einen kleinen Theil der Sprache, den ſie zwar ſehr gründlich verſtehen, durch den ſie aber zu der oben erwähnten Lectüre durchaus nicht befähigt werden.

Hat ſich aber ja Einer ſo viele Sprachkenntniß erworben, daß er zu dieſer Lectüre geeignet iſt, ſo treten wieder Umſtände ein, die ihn dieſer Kenntniß ganz oder zum Theil berauben. Der junge Mann kommt auf die Univerſität und liegt den Studien ſeines künftigen Berufes ob. Dieſe Studien nehmen ſeine ganze Zeit in Anſpruch uud er kann nicht daran denken ſeine Bekanntſchaft mit den alten Schriftſtellern fortzuſetzen. Hat er aber dieſe Studien beendigt, ſo hat er wieder von ſeiner Sprachkenntniß ſo viel vergeſſen, daß er außer Stande iſt, einen Schriftſteller des Alterthumes zu leſen und zu verſtehen. Um aber dieſes Studium wieder zu beginnen, hat er weder Luſt noch Zeit. Daß er ſo ſchnell dieſe Kenntniſſe vergeſſen hat, zeigt, daß er eine äußerſt mangelhafte Bildung genoſſen hat. Hätte er eine Bildung genoſſen, wie ſie ſein ſollte, ſo würden ihm dieſe Kenntniſſe nicht ſo ſchnell wieder entſchwunden ſein. Worin aber dieſe Mangelhaftigkeit beſteht, das will ich meinen Leſern ſogleich zeigen.

Zuerſt muß ich erwähnen, daß auf Schulen nichts nöthiger als Wiederholungen ſind. Was in der Schule vorgetragen worden iſt, muß der Zögling mehr als einmal und zu verſchiedenen Zeiten wiederholen. Auch der Lehrer muß wiederholen, um ſich von der Wiederholung ſeiner Zöglinge zu überzeugen. Sehr zweckmäßig ſind daher die ſogenannten Translokations-Examina auf preußiſchen Gymnaſien, die am Ende jedes Halbjahres gehalten werden. Der Lehrer kann ſie benutzen, um ſich zu überzeugen, daß durch die öftern Wiederholungen ſeine Zöglinge zu dem vollen Beſitz irgend einer Kenntniß gebracht worden ſind. Dieſe Art von Wiederholungen reichen aber keineswegs aus. Ich will dagegen noch eine Art von Wiederholungen vorſchlagen, die zwar bis jetzt auf Schulen keineswegs üblich ſind, deſſenungeachtet aber den größten Werth haben. Ich bin nämlich der Meinung, daß unſre Seele, ſogar ohne daß wir uns deſſen bewußt ſind, ihre Thätigkeit an den bereits erfaßten Gegenſtänden äußert, und ſie gleichſam verarbeitet, ohne daß der Entſchluß dazu von uns ſelbſt ausgegangen wäre. Nehmen wir Gegenſtände wieder vor, welche wir längere oder kürzere Zeit vorher tractirt hatten, ſo erſcheinen ſie uns als ganz andre wie vorher. Wir faſſen ſie von Geſichtspunkten auf, unter denen dies vorher nicht geſchehen war, wir bemerken an ihnen Eigenſchaften, die wir vorher nicht entdeckt hatten. Man benutze dieſe Eigenſchaft der Seele bei der Jugendbildung und man wird die erſprießlichſten Folgen davon ſehen.

Nach einem längeren Zeitraume nämlich tractire man mit den Zöglingen bereits gelesene Stellen oder Werke oder Theile eines Werkes wieder. Man gebe ihnen Gelegenheit die neuen Gesichtspunkte darzulegen, unter denen sie jetzt die Gedanken des Schriftstellers betrachten, man leite sie an, solche Gesichtspunkte aufzusuchen, man stelle Ansichten über Gedanken des Schriftstellers auf und lasse sie dieselben bekämpfen. Man halte sie ferner an, solche Wiederholungen mehr als ein Mal, auch für sich selbst, ohne Leitung des Lehrers vorzunehmen. Haben sie erst die Vortrefflichkeit dieser Art von Wiederholungen an einem Beispiele kennen gelernt, so brauchen sie gewiß nicht wieder dazu ermuntert zu werden, sondern werden sie aus eigenem Antriebe vornehmen. Noch will ich bemerken, daß man den Zögling gleich nach der ersten Lectüre eines Werkes nicht zu allzu häufigen unmittelbaren Wiederholungen anhalten darf, weil durch dieselben die Zöglinge nur zu leicht veranlaßt werden, die Gedanken gleichsam mechanisch wieder zu geben, ohne sich dabei Etwas zu denken. Durch die nach längerer Unterbrechung vorgenommenen Wiederholungen wird dieser Nachtheil gänzlich verhütet. Solche Wiederholungen lassen sich auch mit ganzen Wissenschaften oder mit Theilen derselben vornehmen und werden die bereits erwähnten Vortheile darbieten.

Durch diese Wiederholungen bezwecke ich das zu erreichen, was bei dem jetzigen Unterrichte auf Gymnasien nicht erreicht wird. Ich habe nämlich gesagt, daß das Studium der alten Klassiker gewöhnlich nicht auf die männlichen Jahre übergeht, und daß, wenn der junge Mann das Examen hinter dem Rücken hat, er nicht mehr an das Studium der alten Klassiker denkt, weil ihm nämlich die dazu erforderlichen Kenntnisse aus dem Gedächtnisse entschwunden sind und er keine Lust hat, sein Studium wieder von Neuem anzufangen. Hat der Zögling die oben beschriebenen Wiederholungen vorgenommen, so mag er nachher auch zehn Jahre von dem Studium der alten Klassiker abgehalten werden, und er wird, wenn er wieder an die auf die beschriebene Weise wiederholten Schriftsteller geht, sich mit leichter Mühe in dieselben wieder hineinarbeiten und Alles wieder in seinem Gedächtnisse auffrischen, was er früher darüber gedacht hatte. Ist er aber im Stande, auch nur einen oder einige Schriftsteller des klassischen Alterthums zu verstehen, so werden ihm auch die andern, welche er noch nicht gelesen hat, nicht unzugänglich sein und er wird mit geringer Mühe sich in dieselben hineinarbeiten können. Das Studium der alten Klassiker würde ihn daher bis in seine männlichen Jahre begleiten, in denen er den großen Vortheil hätte, sie noch weit besser zu verstehen, als in seinen Jünglingsjahren, da sein Verstand noch gereifter ist und eine reichere Erfahrung und Kenntniß der Außenwelt ihm zu Gebote stehen. Aus diesem Grunde habe ich auch diese Wiederholungen angerathen. Zwar wird man mir einwenden, daß diese Wiederholungen zeitraubend sind, und daß man statt ihrer lieber den Zögling mit andern Musterschriften, die er noch nicht gelesen hat, bekannt machen

könne, daß dadurch noch überdies der Umfang seiner Sprachkenntniß vermehrt werde. Ich aber erwiedere darauf, daß bei der Lectüre weniger auf den Umfang des Gelesenen als darauf Rücksicht genommen werden müsse, daß der Geist des Zöglinges sich des ganzen Inhaltes völlig bemächtigt habe und zwar so bemächtigt habe, daß man sagen könne, er sei sein Eigenthum geworden. Wer auch nur wenige Schriftsteller auf diese Weise gelesen hat, der wird dadurch in den Stand gesetzt sein, auch andre vorzunehmen, ohne dabei auf allzu große Schwierigkeiten zu stoßen, die ihn abschrecken könnten. Geht er dabei immer von dem Leichtern zum Schwierigeren über, so werden die Schwierigkeiten, welche Letztere ihm bieten, nur äußerst gering sein, oder wenigstens nicht größer als daß man nicht sollte hoffen können, er werde dieselben überwinden. Ich möchte selbst den Lehrern anrathen, mit ihren Zöglingen nicht zu Vielerlei zu lesen, sondern ihnen vielmehr Zeit zu lassen, um das Gelesene, wenn es auch weniger sein sollte, gehörig bei sich zu verarbeiten. Dies ist meine Ansicht von der Sache, und ich überlasse es verständigen Männern, dieselbe zu beurtheilen, indem ich sie dabei an das bekannte non multa, sed multum erinnere. Was ich hier über das Studium der alten Musterschriften gesagt habe, das wird, glaube ich, hinreichen, um Andern meine Ansicht davon klar zu machen und ich breche daher von diesem Gegenstande ab.

Das Geschichtsstudium auf dieser Bildungsstufe muß Wiederholung und Vermehrung der historischen Kenntniß zugleich in sich begreifen. Die Wiederholung soll dazu dienen, dem Zöglinge die Begebenheiten im Zusammenhange vorzuführen. Er hat die Einzelheiten bereits im Gedächtnisse, seine Aufmerksamkeit wird daher nicht auf das Einzelne gelenkt, er kann sie daher auf das Ganze richten. Er wird sich dadurch einen Ueberblick über ganze Geschichtsperioden verschaffen, die ganze Reihenfolge der Begebenheiten, wie sie nach einander erfolgten, sich vorstellen und dieselben in dem Verhältnisse als Ursachen und Wirkungen zu einander betrachten lernen. Er wird dadurch angeleitet werden, über die Begebenheiten zu reflektiren, und gerade dies ist sehr geeignet, dieselben mit einander in Verbindung zu bringen. Wie sehr aber durch diese Operationen sein Gedächtniß unterstützt wird, um die Einzelheiten selbst festzuhalten, bedarf keiner weitläufigen Erörterung. Eine solche Wiederholung der Geschichte muß daher für den Zögling von unendlichem Nutzen sein und die beste Basis für die Erweiterung seiner historischen Kenntniß darbieten, die er entweder auf der Universität vornehmen kann, oder die seinem Privatstudium völlig überlassen werden kann. Die Vermehrung seiner historischen Kenntniß auf dieser Bildungsstufe des Gymnasiallebens kann sich füglich auf die Lectüre klassischer Geschichtswerke des Alterthums beschränken. Ich bin der Meinung, daß man das Geschichtsstudium auf Schulen besser nicht zu weit ausdehnt, damit es nicht ein bloßes, eitles Gedächtnißwerk wird, welches nur zu leicht wieder verfliegt. Man suche vielmehr auf dieser Bildungsstufe die auf den vorhergehenden

Bildungsstufen erworbene historische Kenntniß des Zöglinges zu consolidiren, um ihm eine recht feste Basis für das künftige Geschichtsstudium zu geben. Dadurch wird man ihm unfehlbar mehr als durch Mittheilung der umfassendsten historischen Kenntniß nützen.

In der Mathematik wird der Zögling auf dieser Bildungsstufe den dritten Cursus der Elementar-Mathematik durchzumachen haben, dessen Umfang man füglich dem Lehrer überlassen kann. Eben so auch muß von den Naturwissenschaften der zweite Cursus der Naturlehre auf dieser Bildungsstufe vorgetragen werden, über den dieselbe Bemerkung gilt, welche ich bereits bei der Mathematik gemacht habe. Ich kann mich in dieser Hinsicht kurz fassen, da die Grenzen des Unterrichts hinsichtlich dieser Wissenschaften bereits zu genau bestimmt sind, als daß es einer weitläufigen Erörterung bedürfte.

Ich muß jetzt noch einige Worte darüber sprechen, wie die dargebotenen Bildungsmittel zum Zwecke der Jugendbildung benutzt werden müssen. Offenbar muß man sie so benutzen, daß dadurch alle Seelenkräfte des Zöglings in Thätigkeit gesetzt, geweckt und geübt werden. Man muß sie daher so vielseitig als möglich benutzen, und den Zögling allen den Nutzen aus ihrer Erlernung ziehen lassen, den er für seine Geisteskräfte nur immer daraus ziehen kann. Man muß daher bei ihrer Benutzung verschiedene Methoden anwenden, weil man dadurch die Vielseitigkeit ihrer Benutzung möglich macht. So muß man bald eine cursorische bald eine statarische Behandlung derselben eintreten lassen. Durch die cursorische Behandlung soll ein Ueberblick gewonnen. Es soll der Zögling durch sie dahin gebracht werden, daß er ein Ganzes als Ganzes betrachten lernt. Durch die statarische Behandlung soll ein Eingehen und Eindringen in das Einzelne bewirkt werden. Es soll dabei das ganze Seelenvermögen des Zöglings nach seinen einzelnen Thätigkeiten in Anspruch genommen werden. So z. B. bei der cursorischen und statarischen Lectüre. Die cursorische Lectüre darf blos bei den nicht klassischen Schriftstellern des Alterthums zugelassen werden, bei denen es blos darauf ankommt den Zögling zur Auffassung des Inhaltes anzuleiten. Die statarische Lectüre eignet sich allein für die Musterschriften des Alterthumes, bei deren Lectüre Zergliederung der Gedanken, und Betrachtung ihres Verhältnisses zu einander, ihrer Folge auf einander, des Lichtes, welches sie gegenseitig auf einander werfen, der Modificationen, die sie durch einander erhalten, u. s. w. die Hauptsache sind.

Besonders müssen aber auch diese Bildungsmittel zu praktischen Zwecken verwendet werden. Es ist nicht allein hinreichend, daß der Zögling die Musterschriften kennen lerne, daß er in das Detail ihrer Vorzüge eingeführt wird, daß er auf die Richtigkeit der Gedanken und die Correctheit des Ausdrucks aufmerksam gemacht wird; er muß auch angeleitet werden, bei seinem Sprechen und Schreiben nach denselben Vorzügen zu trachten, und sich zu bemühen, sie sich selbst anzueignen.

Er muß sowohl im didaktischen, rednerischen und dichterischen Vortrage geübt und bei diesen Uebungen auf die großen Muster des Alterthumes hingewiesen werden. In welcher Sprache aber sollen diese Uebungen angestellt werden? Offenbar in seiner Muttersprache, denn diese weiß er am besten zu handhaben und er wird auch die meiste Gelegenheit haben, die darin erlangte Fertigkeit zum allgemeinen Besten benutzen zu können. Da aber nach unsern jetzigen Einrichtungen auf Schulen und Universitäten der Gebrauch der lateinischen Sprache in vielen Fällen erforderlich ist, so wird der Zögling auch in dieser Sprache geübt werden müssen. Man stelle daher diese Uebungen abwechselnd in deutscher und lateinischer Sprache an. Sind die von mir vorgeschlagenen Uebungen im Uebersetzen des Deutschen in das Lateinische gehörig vorgenommen worden, so muß der Zögling befähigt sein, das Lateinische mit einiger Geläufigkeit zu sprechen und zu schreiben. Uebrigens lege ich auf diese Uebungen im Lateinischen nur einen ganz geringen Werth, wie ich bereits früher schon erwähnt habe, da ich mir durchaus nicht denken kann, daß dieselben einen bedeutenden Einfluß auf Geistesbildung ausüben, der bei den deutschen Uebungen keinesweges abgeläugnet werden kann. Der Nutzen, den solche lateinische Uebungen allenfalls noch haben, wird durch die deutschen Uebungen in weit höherem Grade erreicht, und darum sollte man dieselben bei weitem vorziehen.

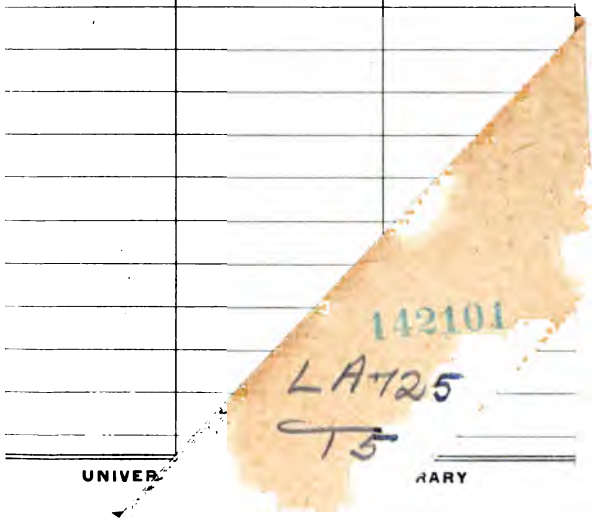
Ich habe bis jetzt ein Bildungsmittel übergangen, das bereits auf der ersten Bildungsstufe der Zöglinge hätte benutzt werden sollen. Ich habe es aber mit Fleiß übergangen, weil es bis jetzt nicht als Bildungsmittel benutzt worden ist und ich voraussehe, daß die Einführung desselben in die Schulen vielen Widerspruch finden wird. Dessenungeachtet kann ich nicht umhin, dasselbe nachträglich anzugeben und der Beurtheilung meiner verständigen Leser vorzulegen. Durch dieses Bildungsmittel sollen nämlich die Zöglinge einen Maßstab erhalten, nach dem sie die Einrichtungen der beiden Völker des Alterthums beurtheilen können. Ohne einen solchen Maßstab fassen sie nämlich die bürgerlichen, staatlichen, gerichtlichen, häuslichen, religiösen, u. s. w. Einrichtungen dieser Völker nur mit dem Gedächtnisse auf und halten dieselben nur mit dem Gedächtnisse fest. Da ich nun aber ein Mal von bloßem Gedächtnißwerke kein großer Freund bin, sondern vielmehr wünsche, daß auch ihre andern Geisteskräfte bei Betrachtung dieser Einrichtungen in Thätigkeit gesetzt würden: so glaube ich, daß es von hohem Nutzen wäre, dem Zöglinge einen solchen Maßstab zu gewähren. Da ich ferner andrerseits die Muttersprache als die Grundlage der Spracherlernung angenommen habe, so möchte ich auch eine Grundlage der materiellen Kenntniß gewonnen wissen. Ich finde dieselbe in der genauen Kenntniß der Gegenwart und des Bestehenden. Ich muß mich hierüber näher erklären, damit meine Meinung nicht mißverstanden werde. Ich halte es nämlich für vortheilhaft, wenn die Zöglinge, bevor sie zur Kenntniß des Alterthums geführt werden, eine genaue Kenntniß ihres besonderen Vaterlandes in

geographiſcher und hiſtoriſcher Hinſicht, ferner hinſichtlich der bürgerlichen, gerichtlichen, militäriſchen, ſtaatlichen, u. ſ. w. Einrichtungen erhielten. Wie kann man fremde Zuſtände beurtheilen, wenn man nicht bereits einen Maßſtab erlangt hat, nach dem man ſie beurtheilen kann. Aber eben dieſe Kenntniß der Gegenwart und des Beſtehenden ſoll den Zöglingen einen ſolchen Maßſtab darbieten. Sie können dieſe Kenntniß ſehr leicht erlangen. Zwar müßte ſie ihnen allerdings in beſondern Lehrſtunden mitgetheilt werden. Sie hätten aber dabei den großen Vortheil, ſich zugleich eine anſchauliche Kenntniß davon zu verſchaffen, da alle dieſe Einrichtungen vor ihren Augen beſtehen, da ſo oft darauf Bezug genommen wird, da dieſelben in Schriften ſo oft erwähnt, auch wohl erläutert, gelobt, auch wohl getadelt werden. Es möchte ſchwerlich Etwas geben, wovon ſie ſich eine ſolche anſchauliche Kenntniß erwerben könnten. Ausgerüſtet mit dieſer Kenntniß, mit welchen andern Augen müßten ſie jetzt die ähnlichen Einrichtungen bei den beiden alten Völkern betrachten, wie viel beſſer müßten ſie dieſelben verſtehen und begreifen. Welche Gelegenheit iſt hier zu Vergleichungen geboten, und mit welchem großen Nutzen würden ſolche Vergleichungen angeſtellt werden. Ich will die Sache noch durch Beiſpiele erläutern, um die Zweckmäßigkeit dieſes Bildungsmittels in ein noch klareres Licht zu ſetzen. Wir wollen zwei Reiſende annehmen, von denen der eine völlig unbekannt mit den Einrichtungen ſeines Vaterlandes ein fremdes Land beſuchte. Er könnte dort allerdings ſeine Aufmerkſamkeit auf die dortigen Einrichtungen lenken, und er mag ſie auch darauf lenken, ſo wird er nur eine hiſtoriſche Kenntniß derſelben erlangen. Er weiß im beſten Falle, was für Einrichtungen in dem fremden Lande ſind, was dort üblich iſt. Ich ſage aber auch, er weiß es im beſten Falle. Denn Vieles wird ſeiner Aufmerkſamkeit entgehen, weil ſein Blick noch nicht durch Beachtung der Einrichtungen ſeines Vaterlandes auf die Geſichtspunkte geleitet worden iſt, auf die er ſeine Aufmerkſamkeit zu richten hätte. Was er von dem andern Lande weiß, kann er zwar angeben, aber er hat durchaus kein Urtheil darüber, weil es ihm an einem Maßſtabe fehlt, nach dem er es beurtheilen könnte. Ganz anders wird es aber mit einem Reiſenden der Fall ſein, welcher eine genaue Kenntniß von den Einrichtungen ſeines Vaterlandes hat. Dieſer wird nämlich darauf achten, durch welche andre Einrichtung die in ſeinem Vaterland eingeführten in dem fremden Lande erſetzt werden, er wird zu einer Vergleichung derſelben mit einander ſich veranlaßt finden. Seine Aufmerkſamkeit hat daher Zielpunkte, auf die ſie gerichtet werden kann, und ſein Beobachtungsgeiſt Gegenſtände, über die er ſich verbreiten kann, ſo wie ſein Urtheilsvermögen nicht nur einen Maßſtab, ſondern auch Dinge, die es danach meſſen kann. Seine Kenntniß des fremden Landes iſt daher nicht blos eine hiſtoriſche, iſt nicht bloßes Gedächtnißwerk, ſondern alle ſeine Geiſteskräfte haben ihm dieſelbe durch ihre Thätigkeiten geliefert. Welche andre Kenntniß hat der zweite Reiſende daher von dem

fremden Lande! Wird ferner der Zögling z. B. mit den militärischen Einrichtungen seines Vaterlandes bekannt gemacht, lernt er die verschiedenen Arten von Truppen kennen, so wie ihre Anwendung und den Nutzen, den sie gewähren, so muß nothwendig diese Kenntniß ihm große Dienste leisten, wenn er sich mit den militärischen Einrichtungen der beiden Völker des Alterthumes bekannt macht. Er wird dann die verschiedenen Truppengattungen, ihren Gebrauch und Nutzen leicht und von selbst begreifen, und durch Anstellung von Vergleichungen in den Stand gesetzt werden, das Uebereinstimmende darin zu erkennen, und das Verschiedene in beiden aufzufassen. Ich glaube zwar nicht, daß mein Vorschlag große Begünstigung erfahren wird, noch weniger aber, daß er jemals in den Schulen in Ausführung kommt. Dessenungeachtet glaubte ich, ihn meinen Lesern nicht vorenthalten zu dürfen, da sich doch vielleicht einige finden dürften, die demselben nicht abgeneigt sind.

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY

Druck von J. Pertsch in Berlin.

Thieme, F.W. 142101 LA725 T5
Ueber die gymnasien und das princip ihrer umgestaltung.

YC 03337